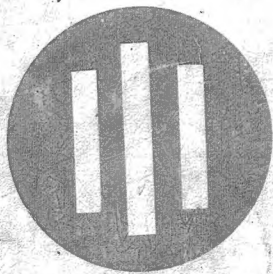


# استراتيجيات تخطيط الناحج وتطویرها

فـن البلاد العربیة



الدكتور  
طاهر عبد الرزاق

تدوين  
نسخة المخطوط





# إسرائيليات تخطيط المناهج وتطويرها

فـنـ البـلاد العربية

الدكتور  
عبد الرحمن عبد الرحمن  
أستاذ نظم التعليم  
والإدارة في جامعة قطر

الدكتور  
عبد الرحمن عبد الرحمن  
جامعة قطر

١٩٨٢



## بسم الله الرحمن الرحيم

### مقدمة

يعتبر هذا الكتاب جديداً كل الجدة ، ومتطوراً كل التطور من وجهة نظر استراتيجيات وتطوير المناهج ، إلى جانب عمليتي التعليم والتعلم . ولقد حققت التكنولوجيا والعلوم التربوية - من نهاية الحرب العالمية الثانية - تقدماً وتطوراً من الأهمية بمكان ، وعليه فإن عرضنا لموضوع المناهج واستراتيجيات تغييرها وتطويرها - لم يأخذ الأفكار التقليدية عن المناهج ، وصلتها بعمليتي التعليم والتعلم . ويحتوي هذا الكتاب على خلاصة الجهد كثير من العاملين في التربية بمعناها المعاصر ، هؤلاء الذين اهتموا بتخطيط وتطوير وتصحيح العمليات التربوية . ويشارك هؤلاء جميعاً - ونحن معهم - في أن المناهج يمكن تخطيطها وتنفيذها وتقومها وفقاً للأسلوب العلمي التجريبي في إطار أسلوب النظم ، وبعبارة أخرى التحيز والآراء الشخصية ، بجانب التخمينات والأفكار الغير الناضجة .

ويعتبر هذا الكتاب مصدراً لا غنى عنه لأولئك الذين يعدون الخطط والاستراتيجيات التعليمية في البلدان العربية بطريقة علمية ، وأسلوب نظامي . لقد أدى اعتماد المؤلفين في تصميم وأخراج فصول هذا الكتاب على مصادر مختلفة ، وعلى قدر من التكرار في الأفكار الأساسية ، ولكن هذا التكرار مقصود ، فالفكرة الواحدة قد تظهر في أكثر من فصل من فصول هذا الكتاب في سياق مختلف ، مما يضيف عليها معنى جديداً ، ويكسبها خصوصية وتنوعاً في التطبيق ، وباستيعاب هذا الكتاب كوحدة متكاملة تتضح المفاهيم ، وتلتحم المعاني ، وتتبلور في خط فكري واحد يؤكد الفلسفات الحديثة للمناهج .

إن فكرة المناهج التي يتناولها هذا الكتاب ما هي إلا معالجة للبيئة التعليمية للفرد عن قصد وإرادة ، حتى يصدر سلوك معين من المتعلم وفق شروط محددة . ويختلف التخطيط والتطوير للمناهج عن عمليتي التعليم والتعلم . فالمنهج يتم بطريقة العمل ، ولكن عمليتي

التعليم والتعلم يتمان في المكان الأول بما يعمله التلميذ داخل الفصل وخارجه . ان مخطط المناهج يركز على المحتوى ، بينما يركز التعليم والتعلم على طريقة تعلم هذا المحتوى .

و يتناول هذا الكتاب — بالتفصيل — تصميم وتطوير المناهج : نظريات واستراتيجيات ، والمقصود بتصميم المناهج هو تحديد المواقف البيئية وخلقها ، بحيث تجعل المعلم والتلميذ يتفاعلان معها بطريقة تؤدي الى تحقيق تغير معين في سلوكهما ، و يقتضى هذا التصميم مراقبة تفاعل المعلم والتلميذ مع بيئته ، وتنظيم ذلك التفاعل ، بحيث نستطيع من خلال المراقبة وذلك التنظيم أن نحدد مدى كفاءة تصميم معين في تحقيق أهداف العملية التربوية . وتصميم المناهج يختلف عن الاجراءات التقليدية التي يتبعها المدرس ، و يتعلمها التلميذ ، وذلك لأن كثيرا من هذه الطرق يقوم على خبرة المعلم ، وعلى تقاليد توارثناها عبر تاريخ العمل التربوي ، وعلى تراث عاشت فيه البلاد العربية ، أما الاجراءات التي نتصل بتصميم وتخطيط المناهج فأنها تختلف عن هذا اختلافا أساسيا ، لأنها تستند على مبادئ تم التحقق منها تجريبيا ، وأمكن الثبت من كفاءتها بالطرق والأساليب العلمية .

وعلى مصمم المناهج ، والمنفذ لها أن يحدد طرق التعليم والتعلم في ضوء أداء المعلم والتلميذ ، ذلك الأداء الذى نستطيع ملاحظته ، بل تقويمه . وعلى مصمم المناهج أن يتخير المواد والمواقف التي يعرضها المدرس على التلاميذ ، وأن يحدد خصائص المعلم والتلميذ ، وأن يحدد الوسائل التي تناسب المواقف التي اختارها ، ويحدد الشروط التي ينبغي أن تلاحظ استجابة المعلم والتلميذ على أساسها ، وأن يحدد معرَكَات الأداء المقبول من كل منها ، أى أن يحدد المعايير التي على أساسها يعتبر هذا الأداء مقبولا ، وأن يتخير المواقف التي تمكنه — كمصمم للمناهج — من تقويم قدرة المعلم والتلميذ على اظهار السلوك الذى سبق تحديده ، وأن يحدد التعديلات والتغييرات المناسبة فيما يعرضه من مواقف اذا لم تجد استجابات المعلمين والتلاميذ لمستوى النتائج المرغوب فيها والتي سبق تحديدها .

ان هذا الكتاب حين يعالج المناهج بجميع خطواتها بدءا بتجديد الأهداف ، وتشخيص سلوك المعلم والتلميذ ، وخطوات القيام بالعملية التعليمية ، واستخدام تكنولوجيا التربية والتعليم ، وتقويم مدى كفاءة المعلم والتلميذ مستخدما أسلوب النظم — انما يستهدف خدمة

أكثر العاملين فى مجالات التعليم على اختلاف مستوياتهم وواقعهم ، فبجانب مصممي المناهج الذين يقومون بدور فعال فى هذه العملية — نجد أن المعلم الذى يقوم بتصميم عملية التعليم ، وكذلك مؤلفى الكتب المدرسية ، والمواد التعليمية ، سواء السمعية والبصرية منها ، بل مديرى المدارس ، والموجهين والمشرفين ، وكذلك الذين يقومون بأعداد برامج التدريب لهم اهتمام كبير فى مواد فصول هذا الكتاب .

وليس من شك فى أن هذا الكتاب — بحكم موضوعه ومحتواه — يخدم جميع المشتغلين بالعملية التربوية والتعليمية ، بجانب مجالات التدريب ، وبقدر التعمق فى محتوى هذا الكتاب تكون استفادة قارئه ودارسه خصوصا فى البلاد العربية .

ونحن — اذ نقدم هذا الكتاب — نعتبره اضافة للمكتبة العربية ، بل يمثل اتجاها جديدا — نأمل أن يلقي من المهتمين بالتربية والتدريب مزيدا من العناية : تفكيراً وتطبيقاً ..

والله ولى التوفيق

المؤلفان

الدوحة ١٩٨٢ م .

## الباب الأول

يهم هذا الباب بفصوله الثلاثة، بنظريات واستراتيجيات المناهج ، التى تقدم للقارئ تحليلاً وتطوراً للمناهج فى بلادنا العربية ، بالإضافة الى تصور لتطوير المناهج ، وتجديدها فى البلاد المتقدمة ، عسى أن تمهد السبيل الى الاستفادة منها فى تطوير المناهج فى البلاد النامية ، وعلى الأخص دول العالم العربى .

وقد اهتم الفصل الأول الخاص بالنظريات والاستراتيجيات بأمر ذات أهمية فى طبيعة المناهج والتخطيط لها ، وتدريب العاملين عليها .

ولعل من أبرز النقاط فى هذه النظريات والاستراتيجيات مدى تفاعلها مع المجتمع الذى من أجله صممت هذه المناهج .

ان من شأن المناهج كونها عملية تربوية ديناميكية لا يحد أن تتصف بالتغير، وعليه فقد احتوى هذا الفصل على طبيعة عملية التغير والتوصل الى علاقات جديدة من شأنها أن تعكس هذا التغير على المنهج الذى يؤثر بدوره على المجتمع الذى يضم المؤسسات التربوية .

وهم الفصل الثانى بنظرة تحليلية لتطوير المناهج فى البلاد العربية مؤكداً على اصلاح المحتوى التعليمى للمنهج ، بحيث لا يكون منعزلاً عن عملية الاصلاح فى هذا المجتمع .

أما الفصل الثالث فهو يؤكد على محاور تطوير المناهج وتجديدها فى البلاد المتقدمة من حيث الأغراض والوظائف ، التنظيم والادارة ، الأدوار والعلاقات على مستوى الدولة والمنطقة التعليمية والمؤسسة التعليمية متمثلة فى المدرسة .

وهذا — بالطبع — يقود القارئ الى مشكلة المركزية واللامركزية فى التربية والتعليم وكذلك بنية التجديد فى المناهج .



## الفصل الأول

### طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها وتدريب العاملين بها

#### مقدمة :

من الأهمية البالغة أن تفهم البلاد النامية - ومنها الدول العربية - ما مرت به البلاد الأخرى من خبرات فى محاولاتها للإرتقاء من أنظمة التعليم التقليدية التى وضعت لتفيد طبقة اجتماعية محدودة الى أنظمة تعليمية تشبع حاجات جميع مواطنها ، ومع تحرك تلك البلاد نحو تعليم يستوعب جميع الطبقات المكونة لمجتمعاتها ظهرت الحاجة لاسلوب جديد للعملية التعليمية برمتها ، وبخاصة ما يتعلق منها بتنمية العاملين فى هذا المجال وتطويرهم بما فى ذلك تدريب المعلمين وكذلك ما يتعلق بمناهج التخطيط واساليه مادة وكيفا .

ولأسباب ترجع الى عدد كبير من المتغيرات المتعلقة بأسلوب النظم ، فأن عرض النظريات والتطبيقات السابقة له أبعاد عديدة ، بعضها أساسى فى هذا الفصل ، والبعض الآخر قد يساعد على التوصل الى صياغة إطار نظرى لتفهم طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد العربية ، ومن أهم هذه الأبعاد ما يلى :-

- ١ - طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد المتقدمة وفى الدول العربية ، وكذلك طبيعة تصميم عملية التعلم instruction وعلاقتها بتخطيط المناهج .
- ٢ - طبيعة عملية التغير واستحداث أدوار جديدة لكل المشتركين فى الجهود التعليمية .
- ٣ - استخدام عوامل التغير وأساليب تنمية العاملين ( فى مجال التعليم ) .
- ٤ - التعرف على عدة نماذج تصورية Conceptual Models متعلقة بالمناهج ومتغيراتها واستخدام هذه النماذج فى تطوير المناهج والتخطيط لها .
- ٥ - دور الاتصال فى تخطيط المناهج وفى عمليات التغير .

على أن تصنيف ما توصل اليه هذا الكتاب فى هذا الشأن تبعاً للأبعاد السابقة سوف يحدد معالم هذا الفصل .

#### طبيعة المناهج الدراسية وتخطيطها :

عندما يبحث المربون فى المناهج الدراسية والتخطيط لها ، فإنهم قد يفكرون فى عمليات عديدة مختلفة ، وقد تعنى العبارة الواحدة شيئاً مختلفاً لكل منهم .

«فعبارات مثل المقررات الدراسية ... وكل شيء يعطيه الطفل في المدرسة ... مرحلة التنفيذ ... وعلاقات الأديرة قد يختلف مفهومها من بلد لآخر، ويرجع هذا الاختلاف الى أن بعض رجال التربية يفسون هذه العبارات الى اطارات التفاعل الاجتماعي الدينامي، والبعض الآخر يميل ذلك» .  
ظاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٧ ، ص ٢١٩

و يبدو أن هذه العبارات لها مدلولات واسعة تمتد من وصف للمناهج على أنها مواد دراسية أو تخطيط عام للمقررات الدراسية الى وصف لخبرة التعليم الكلية في المدارس . وفي بعض الحالات يتضمن المنهج جدولة الوقائع الصفية ، وتوزعها على شهور السنة الدراسية ، وقد تحتل معظم هذه المفاهيم مركزا وسطا بين الخطوط العريضة لكل شيء يحدث للطفل في البيئة المدرسية وبين التصنيف الكامل لها .

وقد نذكر هنا التعريفات الشاملة المحددة للمنهج في كتاب « أنلو Inlow (١٩٦٦) » فيصف « سبيرز SPEARS » المنهج - بأنه « شيء نشعر به أكثر مما نراه » ، أما ثورنتون ورايت Thornton and wright فيعتقدان أن « المنهج يضم كل خبرات التعليم التي يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة ويعرف بوشان Beauchamp في هذا الكتاب كذلك بأن المنهج « وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليمي » ، والتعريف الذي ساقه بوشان - على الرغم من عموميته - لا يشمل على شيء يحدث للطفل في المدرسة . ويبدو أنه قد غرض النظر عن « المنهج الضمني » والذي يتألف من أنشطة التعلم التي لا تدخل بالضرورة في تخطيط التعليم الرسمي . ويذهب « سكافارزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson (١٩٧٥) » الى أبعد من ذلك فيعرفان المنهج بأنه « مجموعة الغايات التعليمية ، وخبرات التعليم التي نعرفنا عليها وخططنا لها ونظمناها على نحو ييسر تقوم نتائج التعلم » وهو تعريف يبدو أنه يهتم بوظيفة المنهج ، أو يركز على تحقيق نتائج التعلم .

ويؤكد « أنلو Inlow (١٩٦٦) » كذلك أن المنهج يهدف الى القيم والرامي ، بمعنى أنه قائم في ذهن المعلم أو متصوص عليه صراحة ، وأنه عندما « يتلقى شحنة التعليم يؤدي الى تغير في سلوك التلميذ » ( ص ٤١ ) .

وعند تطوير المناهج يصبح من الضروري تحديد ما يعنيه المنهج ، وتحديد الأشخاص المشتركين في التخطيط وتحديد الظروف والشروط التي يجب أن تتوافر لتعريف هذا المنهج .

ولقد توصل سنكافارزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson (١٩٧٥) كذلك الى تعريفه لتطوير المنهج كثيرا ما يستشهد به الباحثون ، وهو تعريف يؤكد على أهمية الجوانب العملية والاجرائية ، ويشير هذا التعريف الى أن عملية تطوير المنهج تهدف الى التوصل الى « نموذج » أو « نظام » للمنهج قابل للتطبيق والتنفيذ .

ويشير طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٦) الى أن رجال التربية المتأثرين بالاتجاه السلوكي ميلون الى تحديد مفهوم « تصميم المنهج » تحديدا دقيقا ، ويؤكد تابا Tabo (١٩٦٢) أن تصميم المنهج يتضمن :

- ١ - تخطيط الحاجات التعليمية .
  - ٢ - صياغة الأهداف .
  - ٣ - اختيار المحتوى .
  - ٤ - تنظيم المحتوى .
  - ٥ - اختيار خبرات التعلم .
  - ٦ - تنظيم خبرات التعلم .
  - ٧ - تحديد أساليب ووسائل تقييم فاعلية ما يدرس .
- (طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٦ ، ص ٢١)

وتطوير المنهج في هذا الاطار المحدد يبدو أنه مرتبط بالتعليم ، كما هو مرتبط بالمنهج .

ويقوم هذا الفصل على تعريف المنهج بأنه وثيقة وضمت على نعوام تتعرض لمرامي التعليم واستراتيجياته التي يمكن استغلالها في بيئات مختلفة أما تصميم التعليم ، وإن كان - في الغالب - نشاطا يتوسط تخطيط المنهج وتنفيذه ، فإنه قد يتضمن مدلولات أشمل من ذلك كثيرا .

وقد تعددت الاتجاهات في تحديد المعنى العام للمنهج ، وتنوعت أساليب تناوله وامتدت فهي إما نظم مركزية تخطط لها المؤسسات التربوية - وزارات التربية والتعليم ( مثل النظام المعمول به في مجموعة الدول العربية ) - وإما نظم قائمة على ممارسات ديمقراطية بحثة والتي قد تتضمن الاستفادة من آراء الطلاب .

على أنه ينبغي على القائمين على تطوير المنهج التعرف على العوامل العديدة التي أثرت بالفعل أو من المحتمل أن تؤثر في كل ما يتعلق بالمنهج :

ويتمثل أحد هذه العوامل الهامة في الانفجار الهائل في المعرفة الذي شهده القرن العشرون ، وكذلك يتمثل في عامل آخر وهو الانفجار السكاني الذي أدى الى تزايد الطلب على التعليم في العالم .

وبالإضافة الى هذه العوامل التي تشترك فيها جميع البلاد الا أن هنالك مؤثرات عديدة تختص بها بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة ، فهناك — على سبيل المثال — ضغوط متزايدة من الأهالي للمشاركة فى الاشراف على المدارس وادارتها ، وكذلك ما ينادى به الطلبة من ادخال بعض التغييرات على المناهج ، حتى يكون لما يدرسونه من مقررات ومواد دراسية معنى وفائدة ، بل يعبر المدرسون عن سخطهم تجاه المناهج الحالية ويلجأون الى استخدام اساليب جماعية أشبه ما تكون بأساليب المساومة — للتعبير عن حاجتهم الماسة الى ادخال التعديلات على المناهج ، ومن العوامل التي كان لها تأثير بالغ فى الآونة الأخيرة فى تخطيط المنهج فى الولايات المتحدة — ما يطالب به هذا المجتمع من ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة Accountability فى مجال التعليم ، وضرورة قيام المدارس بالوفاء بما تعهدت به من أهداف تعليمية على نحو يمكن قياسه وتقديره .

وقد دفع هذا المبدأ ببعض هيئات التعليم الى الأخذ بأسلوب التعاقد التعليمى مع أولياء الأمور لتمهيد بتعليم الأطفال مهارات فى زمن محدد ، مقابل أجر متفق عليه .

و يصنف ستيرجز Sturges (١٩٧٦) « العوامل المؤثرة فى المنهج الى نمطين : نمط يتم بتفريد التعليم واخضاعه للتوجيه الذاتى ، ونمط يقوم على تعليم منظم بمحدد البنية ، ويشترك كل من هذين النمطين فى هدفين أساسيين : **الهدف الأول** : يتمثل فى توصيل المعلومات التى يراها المنهج ضرورية ومرغوبة فيها : وذلك من خلال محتوى معين : وبطرق وأساليب محددة ، **والهدف الثانى** : يتمثل فى تشجيع جميع الطلاب على تعلم واكتساب المهارات التى تعينهم على البدء فى الحياة العملية ، والاستمرار فيها بنجاح ، والقيام بأدوار البالغين على نحو مرض . (ص ٤١) .

و يتأثر تخطيط المنهج فى المدارس الأمر يكية — علاوة على ما تقدم — بعامل آخر يتعلق بتمويل التعليم على المستوى المحلى الذى يحتم على المدارس التزام حدود الميزانية التى يحددها دافعو الضرائب العامة .

و يعتقد « ستيرجز Sturges أيضا أنه اذا حصر قرار الأغلبية المنهج فى نمط واحد ، قلت فرص التنوع فى هذا المنهج . واذا واجه القرار قوى متوازنة ومتعارضة عاق ذلك التوصل الى اتفاق اجماعى على منهج واحد وأصبح لهذا المنهج برامج متنوعة .

## تخطيط المنهج وتطوره :

على الرغم من أن « جوين وتشيس Gwynn and Chase ( ١٩٦٩ ) » . قاما بدراسة العوامل المؤثرة في المنهج ، وتتبعها منذ بداية تاريخ أمريكا ، فإنها وجدوا أنه لا يمكن القول بوجود أى أثر لتخطيط المنهج بشكل تخصيصى أو منظم قبل القرن العشرين .

وصرح مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik ( ١٩٧٧ ) « أن » علم المنهج كمجال تخصص قد نشأ أبان حركة التغير السريع التى سادت الجزء الأول من القرن العشرين . ويذهب كليبارد Kliebard الى أن علم المنهج قد نشأ حوالى سنة ١٩١٨ مقترنا بظهور كتاب « المنهج » لفرانكلين بوبيت Franklin Bobitt وظهور كتاب أساسيات التعليم الثانوى لـ « كلارنس لىجلى Clarence Kengsley ( ص ١ ) .

وقد قام « بوبيت » بتطبيق مبادئ الادارة العلمية فى التعليم لزيادة فاعليته واتجه الى اعتبار الطلاب منتجا تعليميا ، أما كتابات « رالف تيلر » RALF Tyler . والتى بدأت فى اتخاذ شكل مميز فى الثلاثينات ، فقد ساعدت على توضيح معنى الادارة العلمية . ويسرت فهمها ، وقد أقام تيلر نموذج لتطوير المنهج على أفكار بوبيت بعد صقلها وتعديلها . ويسوق تيلر أربعة أسئلة رئيسية عن المنهج والتدريس وهى :

- ١ - ما أهداف التعليم التى تسعى المدرسة الى تحقيقها ؟
- ٢ - ما الخبرات التعليمية التى يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
- ٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيما فعالا ؟
- ٤ - كيف نتأكد من تحقيق هذه الأهداف ؟

وقد أدى السؤال الأول - فيما سبق - الى الاتجاه السائد نحو تحديد الغايات والأهداف فى مستوى المجتمع كله وفى مستوى المدرسة وما يجرى داخلها من خبرات تعليمية . وينبغى أن نلفت النظر هنا الى أن تحديد الغايات والأهداف فى معظم البلاد النامية ومنها البلدان العربية قد انحصر بصورة عامة فى المستوى الأول ( المجتمع ) وصيغت فى عبارات عامة شاملة ، ومع ذلك فقد ظهر الاهتمام مؤخرا بالغايات والأهداف على مستوى المدرسة والصف الدراسى .

ويتعلق السؤال الثانى بالوسائل التى يمكن عن طريقها تحقيق هذه الغايات والأهداف ، ويقوم بوضع هذه الوسائل المهيئة المسئولة عن تخطيط المنهج فيحددون

خطوات التطوير، وبنيتها، ويختارون المواد و يعدون وسائل التقويم واجراءاته .

وتعتبر الخبرات التعليمية وتنظيمها ( السؤال الثالث لتيلر) من الأمور الرئيسية في جميع مستويات التخطيط للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عند المستوى الفيدرالى أو مستوى الولاية أو المنطقة أو المستوى المحلى، أما فى أنظمة التعليم الأخرى، فيتم تنظيم هذه الخبرات مركزيا على مستوى وزارة التربية والتعليم .

و يتناول السؤال الأخير التقويم وهو عملية تستحق ما يرصد لها من أموال، ويشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) الى ذلك بقوله « ان التجريب الواعى ينبغي أن يكون جزءا أساسيا فى برامج تطوير المنهج » . والتجريب يتضمن بطبيعة الحال عملية مستمرة للتقويم .

. وقد ظهرت نظريات أخرى اتسمت بمقتضاها مفاهيم تحديد الغايات والعمليات التعليمية والتقويم، فأصبحت تمثل تطبيق التفكير العلمى فى المنهج . وكان من النتائج المباشرة للتفكير العلمى وتطبيقه فى التعلم — التطوير الذى شمل تصميم التعليم، وتكنولوجيا التعليم، ولابد من الإشارة هنا الى أن البلاد النامية — ومن بينها الدول العربية — تقيم وزنا كبيرا للأسلوب العلمى التكنولوجى وتطبيقاته، وتترك ما له من أهمية وفائدة بالغة فى تطوير التعليم .

#### المنهج وأبعاده:

يرى فوشيه Foshay (١٩٧٥) أن أى علم يتعلق بالتربية — لابد أن يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية، وهى:

١ — المدرسة والمجتمع القائمة فيه .

٢ — المنهج .

٣ — العلاقة بين المعلم والمتعلم . (ص ٦٥ — ٦٦)

. ويرى فوشيه — فى دراسة له عام ١٩٥٧ — أن رجال التربية غالبا ما يتناولون كلا من هذه الأبعاد بصورة منفصلة دون البحث فيما بينها من علاقات تربط بينها، وهو الأمر الذى يجب أن يتوافر اذا أردنا اعتبار التربية علما قائما بذاته . وفى دراسة قام بها فوشيه بعد ذلك بأربع سنوات — أعاد صياغة هذه الأبعاد، وأدخل عليها تعديلات طفيفة، وأكد أن اهتمام رجال التربية ينبغي أن ينصب على جوانب رئيسية تتعلق بنمو الطفل، وبالمجتمع الذى يعيش فيه، وبطبيعة المعرفة وتنظيمها . ونظم الجانب الأول على رجال التربية ضرورة

الالتزام بخصائص النمو للطفل وعدم انتهاكها ، والجانب الثانى يتعلق بوسائل وطرق ربط التعليم بالمجتمع .

ويعد الجانب الثالث المتعلق بالمعرفة وتنظيمها نقطة تحول فى نظرتنا للمادة الدراسية ويرى نياجلى وإيفانز Neagley and Evans (١٩٦٧ ، ص ٦) أن ما ذهب اليه فوشيه يعد تحولاً من اتجاه نحو تأسيس المنهج على المادة الدراسية وتمركزه حولها الى اتجاه جديد نحو اعتبار المنهج علماً قائماً بذاته يذهب فى أساسياته وطرق تطويره . ويؤكد فوشيه أن « اكتشاف » أساسيات العلم واتخاذها وسيلة للتوصل الى المعرفة أهم كثيراً من تعلم الحقائق (شحن الذاكرة بها) ، ويصف بيلاك Bellack فى كتاب نياجلى وإيفانز (١٩٦٧) هذا التحول على النحو التالى :

« ان غاية التعليم تكمن فى تعريف التلاميذ بطرق معالجة الموضوعات ، أو اذا شئنا التعميم : تعريفهم بأساليب الحياة التى تمثلها مجالات العلوم المختلفة ، ومن هنا يمتحن على الطلاب مزاولة أنماط من الأنشطة تماثل ما يمارسه الفيزيائيون والكيميائيون والاقتصاديون . فبينما اهتم المربون فى الماضى بالمحتوى المعرفى والوصفى للمجالات العلمية المختلفة ، أصبح هذا الاهتمام ينصب الآن على المفاهيم الأساسية وما يربطها من علاقات وهى أدوات البحث العلمى التى يستخدمها العلماء فى المجالات المختلفة لتحليل وتناول ما يتوصلون اليه من معلومات » (ص ٨) .

وفى أثناء عملية التحول من التخطيط للمناهج المتمركز حول المادة الدراسية الى التخطيط لها من منظور أكبر للمجال العرفى - قد يغيب عنا بعض ما ساقه « تيلر » Tyler فى مخطوط نياجلى وإيفانز (١٩٦٧) من تأكيد حول أهمية معالجة موضوع المناهج بأسلوب علمى ، وقد يدفنا هذا الى الاعتقاد بظهور عصر جديد لتطوير المناهج . وقد قام « ماكدونالد » Macdonald فى هذا المخطوط أيضاً بالتوصل الى ثلاثة أنماط لنظرية المناهج : نمط ضابط ، ونمط تقبيري ، ونمط ناقد .

ويرى « ماكدونالد » Macdonald كما جاء فى كتاب مولر وزاهوريك Molnar & Zaborik (١٩٧٧ ، ص ٥) أن النمط الضابط لنظرية المناهج نمط خطى Linear يبدأ بتحليل الملمس ثم طرق تحقيقها وتحقيقها ، وينتهى بالتقويم ، ويختتم «مولر وزاهوريك » Molnar & Zaborik (١٩٧٧ ، ص ٥) بأن « بوييت » Bohet و « تيلر »

Tyler و «جودالد» Goodlad في عداد أصحاب نظرية الضبط ، وأنهم يمثلون اتجاهًا نحو اعتبار علم تخطيط المناهج مجالًا معرفيًا قائمًا بذاته ، وقد عرفا نماذج تخطيط المناهج التي أكدت على ضرورة الأخذ بالضبط والتحكم العلمي لنتائج التعليم بكونها نماذج تقليدية (أولية) سرعان ما تمت وتطورت وجعلت من تطوير المناهج علمًا مستقلًا . ويبدو أن هذا الاتجاه يشير إلى تكنولوجيا التعليم بما تنطبق عليه من عمليات خطية Linear ، وما تتميز به من قدرة على التنبؤ — لم تعد كافية — كنموذج لمعظم مخططات المناهج . وتشير معظم الانتقادات التي وجهت لأصحاب نظرية الضبط والتحكم هذه إلى أن محاولة ضبط نتائج التعلم ، عملية لا أخلاقية تستغل على نحو مباشر للطلاب وتدفعهم دفعا نحو أهداف معينة ، دون النظر إلى ما لديهم من قيم .

والنقط الثاني الذي حددته «ماكدونالد» Macdonald لنظرية المناهج هو النقط التفسيري Hermeneutic وهو ينظر إلى المعنى الذي تنطوي عليه الأفكار كعنصر أساسي في تخطيط المناهج . وأصحاب هذه النظرية لا يركزون على الاعتبارات العملية ، وإنما يهتمون بالتوصل إلى تعليقات وتفسيرات جديدة ، والعمل على تنميتها ، وغالبًا ما يحاولون الكشف عن جوانب النقص في التعليم ، دون تقديم الاقتراحات العملية للتغلب عليها . ويرى النقاد أن أصحاب نظرية التفسير هذه ينغمسون في الفكر النظري مبتعدين بذلك عن المطالب الملحة لتعدد المسؤوليات المتعلقة بنتائج التعلم ، وعلى الرغم من أن مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik يعتبران هذا الاتجاه نظرية جديدة ، ويرضاهما كتبته ماكسين جرين Maxine Green تحت عنوان «المعرفة ، والوعي والمنهج» ، باعتباره عملاً يمثل هذه النظرية تمثيلًا دقيقًا ، إلا أن تاريخ هذا الاتجاه ما زال رهن البحث .

وفى اعتقادنا أن أصحاب النظرية الإنسانية في التعليم يتبنون الأسلوب التفسيري في أعمالهم دائمًا .

وعلى ذلك يبدو أن ما يعرف «بالتقليدي» في نظرية المناهج وتخطيطها — يتضمن معنى للنموذج التفسيري ، فإذا ما ثبت صدق هذا الاحتمال ، أدى بنا إلى الاعتقاد بأن القائمين على تخطيط المناهج ، قاموا بتوحيد صفوفهم إما في جانب العلم والتكنولوجيا وإما في جانب «المعنى والتفسير» ، ورأوا استخدام أساليب لتخطيط المناهج تنتمي لأى من الجانبين بحيث تتلاءم معه ، وبمثل هذان المظهران المتطرفان التطبيق الصارم لأسلوب النظم ، وعلى النقيض الآخر لا يتقيد دغاة استخدام طرق وأساليب تعليمية بتحديد دقيق لتخطيط



## المناهج .

وأصبح من الواضح أن الأسلوب التقليدي — فى حد ذاته — لم يعد كافيا لواضعى المناهج فى المستقبل ، سواء فى البلاد العربية أو فى أى دولة أخرى . لقد أشار ماكدونالد الى اتجاه متزايد ينحو للتكامل بين المنظورين فى إطار ما أسماه « بالنظرية الناقدة » ، ويتم أصحاب النظرية الناقدة بالجانب النظرى والعلمى ، فهم يعتقدون أنه بتكامل الجانبين النظرى والعملى ، وعن طريق النقد ، وتحليل العلاقات التى تربط بين هذين الجانبين — يمكن للمسؤولين عن تخطيط المنهج — المساعدة على تحرير الطلاب من الضبط والتحكم الزائدين ، وفى الوقت نفسه تشجعهم وتحثهم على فهم ذواتهم ، وما يرون به من عمليات تعلم ، ومثل هذا الاتجاه فرير Freire ١٩٧٤ ذلك أنه ينادى فى كتابه « المغبون وعلم أصول التدريس » بضرورة القيام بتكامل جوانب الضبط والمعنى .

وينبغى الإشارة الى أن مجال تخطيط المناهج — مازال مجالاً متنوع فيه الاتجاهات ، فتتعايش فيه — حتى الآن — الأنماط الثلاثة التى سبق أن تعرضنا لها ، إلا أننا نتوقع — بصورة مؤكدة — أن يسود فى السنوات القليلة القادمة الاتجاه نحو التكامل الذى تمثله النظرية الناقدة .

أما جودلار Goodlad (١٩٧٩) فقد اهتم بنوع آخر من التصنيف وسماه « مجالات المناهج ودراساتها » ويرى جودلاد وزملاؤه أن البحث فى المنهج يقوم على مجالين : مجال العملية ( عملية البحث ) ذاتها ومجال البحث فى أساسياته ، وينطوى كل من المجالين على مجالات ثانوية .

وتتضمن مجالات عملية البحث أربعة مستويات لاتخاذ القرارات حيالها وهى مستوى المجتمع ، ومستوى المعهد ، ومستوى التدريس ، والمستوى الشخصى ، وتبتمد البنية النظرية لمستويات اتخاذ القرارات أصولها من مجالات العلوم السياسية والاجتماعية ، وعلم الأجناس والعلوم النفسية وغيرها ، وتتكامل صورة هذه البنيات بمراعاة أن القرارات التى تتخذ على أحد المستويات . ويذهب جودلاد (١٩٧٩ ، ص ٥٧) الى أن المتخصصين فى المناهج لم يعطوا اهتماما للنواحي المتعلقة بالفرد أو للخبرات التى يمر بها التلاميذ « بل اقتصروا على التعميم داخل التخصص فى دراسة طرق اشراك التلاميذ على نحو فعال فى عملية اتخاذ القرارات .. » . ويضيف أن اجراء البحوث فى المجالات المتعلقة بالفرد صعبة ومكلفة ، بل ان من ينادون بضرورة اشراك التلاميذ لم يكن اهتمامهم كافيا ، لكى يدفعهم الى البحث عن الطرق الفعالة الكفيلة بتحقيق هذا الطلب .

و يصف جودلاد وزملاؤه - ١٩٧٤ - ص ( ٦٠ - ٦٤ ) المجالات الرئيسية التي ينبغي أن تصدى لها دراسة المنهج على النحو التالي :

### ١ - مناهج أيولوجية أو غوذجية :

وهي أفضل ما توصل اليه واضعو المناهج من تصميمات تناسب ظروفًا معينة ، أجري تعديلها بعد اختبارها ، ولكنها ما زالت غير قابلة للتطبيق في المدارس .

### ٢ - مناهج رسمية :

وهي لم تمتد الوثائق المعتمدة من قبل الهيئات التعليمية الرسمية ، وفي معظم الأحوال تجرى صياغة هذه المناهج في إطار القيم الاجتماعية وفي إطار نتائج تعليمية يجمع عليها هذا المجتمع .

### ٣ - مناهج كما يتصورها المجتمع بأفراده وهيئاته :

وهو تصور يخضع لادراك الفرد لمفهوم هذه المناهج ، وهو مفهوم يتباين ويختلف طبقا لما يتمتع به أفراد المجتمع من ادراك ، فكل من الآباء والتلاميذ والمعلمين والادارة المدرسية ، مفهومهم الخاص عما ينبغي أن تكون عليه المناهج .

### ٤ - مناهج قابلة للتطبيق :

وهي مناهج جرى وضعها في صورة اجرائية تصف ما يحدث من ساعة لأخرى ، ومن يوم لآخر على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة . الا أنه يصعب علينا الوقوف على ما يجري بالتحديد » . و يضيف جودلاد - مع ذلك - أن أساليب الملاحظة المختلفة تمدنا بالفعل ببعض المعلومات عن المناهج التي وضعت في صورة اجرائية .

### ٥ - مناهج قائمة على الخبرات :

وهي المناهج التي يعيشها التلاميذ بالفعل الا أن مراقبة التلاميذ أو سؤالهم عما يحدث أمامهم - قد لا تكشف عن التفاعل بين التلاميذ والمناهج .

ومن الوصف الذي ساقه جودلاد يتضح لنا تداخل وتضارب المجالات المختلفة فإسماء المناهج النموذجية أو الرسمية نادرا ما يتقابل مع المناهج التي انحصها جودلاد لتصورتها أو التي أقامها على الاجراءات التطبيقية أو مع ما يجري من خبرات في أي من هذه المناهج .

## تصميم التعليم ، ماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج :

الاتجاه السائد فى البلاد المتقدمة يميل الى الفصل بين فكرة التخطيط للمناهج ، وفكرة تصميم التعليم . ويرجع السبب فى ذلك الى أن تصميم التعليم أصبح نشاطا يعتمد بصورة متزايدة على ما يستجد فى المجالات العلمية التكنولوجية ، ولهذا يميل بعض الكتاب الى تحديد ثلاث مراحل يمر بها تغيير المنهج بمعناه الواسع ، وهى :

(١) بناء المنهج .

(٢) تطوير المنهج .

(٣) تنفيذ المنهج .

ومع أن المرحلة الثالثة ( تنفيذ المنهج ) ترتبط ارتباطا وثيقا بعمليات تصميم التعليم إلا أن هناك تداخلا بين المراحل الثلاث ، فسير تطوير المنهج ، وتصميم التعليم جنباً الى جنب فى وقت واحد .

يرى كابفر Kasper — ١٩٧٣ ، ص (٢٤) أن « نظرية التعلم تهتم بطروف البيئة وتحدد ما يكتسبه المتعلم من أنماط سلوكية مرغوب فيها ، وما يجب أن ينمى من اتجاهات إيجابية نحو التعليم ونحو نفسه كمتعلم ، ومن هنا نرى أن طبيعة التعليم ذاتها ونظرية التعلم جعلتا من تصميم التعلم مجالا تخصصيا من مجالات تكنولوجيا التعليم .

و يبدو أن بعض الكتاب يقعون فى الخلط بين مفهوم تصميم المنهج ، وتصميم التعلم والعلاقة بينهما ، ويستخدمون أحد المفهومين بديلا للآخر ، على الرغم من وضوح الفرق بينهما ، فإذا كان اهتمامنا يدور حول المرامي العامة والتخطيط الشامل للنظام المدرسى ، فإننا نكون بصدد تطوير المنهج وذلك من منظور غير تقنى ، أما إذا اعتبرنا عملية التصميم تتضمن جوانب من تكنولوجيا التعليم ، فإننا نكون بذلك فى دائرة تصميم التعلم وهى دائرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجانب التطبيقى التنفيذى داخل حجرة الدراسة .

وقد ساعدنا العرض التالى لبعض التعريفات لمفهوم تصميم التعليم فى التمييز بين غيره من المفاهيم . يعرف ميريل Merrill ( ١٩٧١ ) تصميم التعلم على أنه « عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئة تدفع التلميذ الى التفاعل على نحو يؤدى الى تغيير فى سلوكه » ص ١ ، ويذهب ميريل الى أبعد من ذلك ، فيضمن تصميم التعلم ملاحظة التلميذ وتتبعه ، مع ما صمم له من بيئة تعليمية ، لكن تساعد المختص على تقييم فعالية ما قام بتصميمه .

وغالباً ما يوصف تصميم التعلم بالاجراءات العلمية التي تراعى فى وضع تصميم لنظم التعلم ، وهى اجراءات عادة ما يفرضها استخدام « أسلوب النظم » systems Approach

ينبغى وضع تصميم التعلم فى إطار نظام متكامل للتعلم وهو عرف نظم التعلم هذا بمجموعة من خبرات التعلم جرى تطويرها اميريكيا ، وصممت على نموذجين بحيث تحقق نالها معينا لمجموعة معينة من التلاميذ .

( طاهر عبد الرازك Razik ، ١٩٧٠ ، ص ١٥ )

ان تطبيق أسلوب النظم فى مجال تصميم التعليم يقوم على أربع خصائص أساسية ، وهى : التحليل ، والتركيب ، وتصميم النماذج ، والمحاكاة ، ويتميز كل جزء من أجزاء أسلوب النظم بمفاهيم تكنولوجية محددة على المستويات النظرية والتطبيقية ، ويوضح لانج Lange فى كتاب ميريل Merrill ١٩٧١ ما للتكنولوجيا من تأثير عميق فى أسلوب النظم فيؤكد « ان تصميم التعليم Instructional Design هو بالضرورة الأسلوب الأمثل التجريبي لمعالجة كل الأمور المتعلقة بالتعلم ، وهو أسلوب يتميز بالوضوح ، وبالتحليل الدقيق للسلوك ، وضبط المثيرات واستجابات الطلاب ، وهو أسلوب يهدف الى استئارة مجموعات متتابعة من أنماط السلوك التي أمكن التوصل اليها بأساليب اميريقية » . ( ميريل ، فى مقدمة الكتاب صفحة XIII ) .

وقد أكد تعرضات كثيرة مفهوم التعلم ، وعكست ما للتكنولوجيا من دور اساسى فيصنف ميريل ( ١٩٧١ ) التعلم بأنه عملية عن طريقها تجرى تهيئة مقصوده لبيئة الفرد ، بحيث تمكنه من تعلم اصدار استجابات محددة أو الانغماس فيها ، وذلك تحت شروط معينة وموافقت محددة » ص (١) .

ويرى سيرلس Searles ( ١٩٦٧ ) « أن التدريس teaching عملية عرض المعلومات التي تؤدي الى التعلم بينا التعليم Learning يقوم بعرض المعرفة بعد تنظيمها فى أنماط وفى بنية ، وهذا ما توجيه كلمة التعلم Instruction ، فهى تعنى وضع نط ما فى بنية معينة » ص (٢٢) .

وبناء على هذا المعنى يمكن أن يتم التدريس ويحدث التعلم فى غياب تنظيم المعرفة وتنسيقها ، أما التعلم Instruction فلا بد له من وضع عناصر النهج فى بنية معينة .

ويتضح لنا الآن - بالمقارنة مع تخطيط المناهج - ان تصميم التعلم اكثر ارتباطا

بالتائج الفعلية للتعلم ، فيعمل على التنبؤ بها ، والاعداد لها من خلال تنظيم عناصر التعلم وترتيبها .

ويذهب ميريل ( ١٩٧١ ) أيضا الى أن تصميم التعلم وتطويره يؤكدان على جوانب الكيف بينما يتم تطوير المناهج أساسا بالمادة المطروحة للدراسة ، ولذا فالقرارات المتعلقة بالمناهج تنطلق صوب المحتوى ، فى حين أن القرارات المتعلقة بالتعلم تدور حول العملية التعليمية ذاتها وما تحققه من ناتج ص ( ١ ) ، ومن هنا تصبح العلاقة واضحة بين ما ينبغي أن يحدده المنهج من مادة فيصنفها ويحللها ويرتبها ، وبين الطريقة أو الكيف الذى ينبغي أن يتم به تحديد هذه المادة ووصفها وتحليلها وترتيبها . وتجدر الاشارة هنا الى أننا - فى هذا الكتاب - سنتناول كلا من « المحتوى » و « الكيف » الذى يتم به ونوليها نفس القدر من الاهتمام فيما نقترحه من تصور نظرى لتطوير المناهج .

وترتبط نشأة تكنولوجيا تطوير التعلم بالتطور الذى مرت به الوسائط الجديدة للمعدات والبرامج ، وتستمد تكنولوجيا تطوير التعليم فى نفس الوقت جذورها من عدة بديهيات ومسلمات عن التعلم ، وطبيعة التعليم .

أشار جانييه وبريجز Gagné & Briggs ( ١٩٧٤ ) الى بعض هذه البديهيات :

- ١ - ينبغي أن يكون الفرد وتنميته محور التخطيط العلمى .
- ٢ - ينبغي أن يضع تصميم التعلم فى اعتباره التخطيط على المدى البعيد ، وكذلك التخطيط للنتائج العاجلة فى التعلم .
- ٣ - التعلم القائم على التصميم العلمى أفضل من تعليم لا تقوم فيه الخبرات على خطة ، ولا تراعى تفريد التعليم .
- ٤ - ينبغي تصميم التعليم فى اطار نظريات التعلم والطريقة التى يتعلم بها الفرد ، مع الاهتمام ببعض مبادئ التعلم وأسه مثل اقتران المثير والاستجابة ، مبدأ التكرار والممارسة والتعزيز . وقد أضاف جانييه الى مبادئ علم النفس السابقة فأكد على شروط التعلم بما فيها استراتيجيات المعرفة ، وهرم المهارات ، وكيفية تنميتها . ( ص ٤ ، ٥ ) .

ولا يمكننا أن نسلم - فى ضوء النظريات التربوية التى سقناها - بحدوث التعلم نتيجة للتعليم أو العكس بأن ما يناسب طالبا ينجح مع طالب آخر ، ذلك لان أصحاب هذه

النظريات تولدت لديهم فكرة العمل من النهاية فبدأوا من نواتج التعلم المرغوب فيها ، لكي يتعرفوا على العمليات المؤدية لهذه النواتج ويحددوها .

وقد أشار عدد آخر من الكتاب المهتمين بالمناهج والتصميم التعلّمى الى ضرورة تحديد الاهداف التعليمية بوضوح قبل البدء فى تصميم العملية التعليمية ، وتحدد هذه الاهداف ما ينبغى على المتعلم القيام به والظروف التى تحيط بادائه ، ومستوى الأداء المتوقع له ( بريجز Briggs ١٩٧٧ ) ، ص (٦٤) .

ومع تزايد الاهتمام بتحديد الاهداف بمستوياتها الرئيسية العامة ، بذلت محاولات عديدة لتصنيف هذه الاهداف ، وللتوصل الى مجالات التعلم ، فيحدد تصنيف Taxonomy ثلاثة مجالات : المجال المعرفى ، والمجال العاطفى والمجال النفسحركى ( المهارى الحركى ) ويقسم جانبيه وبريجز (١٩٧٤) المجال المعرفى الى قسمين : قسم المهارات العقلية وقسم استراتيجيات المعرفة .

وكان من نتيجة كل هذا الاهتمام بتحليل العملية التعليمية أن أصبح فى الامكان التوصل الى تحديد دقيق للجوانب التقنية ( التكنولوجية ) المتعلقة بتطوير التعلم . ويمكننا تصور تصميم التعلم أولا كآسلوب أو طريقة ، أو كمفهوم قابل للنمو والتطور ، وثانيا على أنه عملية تتضمن خطوات متتابعة ، واخيرا أن لهذا التصميم نواتج يمكن تطبيقها واستخدامها داخل حجرة الدراسة .

واذا ما أعدنا النظر فيما ذكره جانبيه وبريجز (١٩٧٤) من مسلمات وبديهيات نستطيع أن نلمس ما يتضمنه التخطيط طويل الأجل أو أى تطوير منهجى لنظم التعلم من اشارات هامة للأدوات المستخدمة فى تحليل الوقائع وتنظيم نتائجها . ويعرف كوفان Kaufman (١٩٧٢) ص (٢٣) أسلوب النظم أنه :

« عملية لتصميم يفترض أنها قائمة على أساس منطقي منظم ، منهجى وقائمة على التصحيح الفائق لمسارها ، وهى بذلك تتطلب من واضع التصميم أو القائم بتحليله أن يكون موضوعها لا يأخذ إلا البيانات الصحيحة فى مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم » .

ونشير هنا الى أسلوبين شاع استخدامهما فى عملية التصميم التعليمى ، لكل منها حدود لا يتجاوزها . فإذا ما اعتبرنا المدرس مصمما أساسيا للتعلم كان تصميمه موجها بالضرورة للتعلم الصفى ، وعلى أى حال فليس من الواقع أن يتوافر للمعلم الوقت للقيام بما يتطلبه التصميم التحلى من تحليل وتنفيذ وتقييم للأنشطة التعليمية على نحو شامل ، ولذا تلجأ

معظم المدارس الى أسلوب فريق العمل للقيام بوضع مشروعات التصميم الكبيرة ، ويتكون فريق العمل عادة من مدرس المواد المعنية ، ويضاف الى مهارات هؤلاء المدرسين ، خبره اختصاصى الوسائل التعليمية وعلم النفس التعليمى ، والمتخصصين فى التصميم التعليمى ، والتقييم ، وكذلك الادارة المدرسية . ولاستخدام أسلوب الفريق فى العمل مزايا عديدة ، منها : أنه يتيح الاستفادة من خبرات متنوعة ، ويسر التوصل الى خطة طويلة الأجل ، كما يأخذ مبدأ تقسيم العمل بين المشتركين فيه ، كل فى اختصاصه .

والأساس المنطقى لاستخدام أسلوب النظم فى مجال التصميم التعليمى يعتمد جزئيا على الالتزام بمبدأ تعزيز التعلم الذى يتيح للطلاب التقدم كل حسب معدل استيعابه ويعتمد كذلك على ضرورة القيام بمقارنة عدة تصميمات لاختيار ما يحقق أفضل نتائج التعلم من بينها . وفى هذا الاطار يورد كوفمان (١٩٧٢) عدة فروض مسلم بها نوجزها فيما يلى :

- ١ - من الممكن الوقوف على الحاجات وتحديدتها ثم التعبير عنها فى صيغ قابلة للقياس .
- ٢ - الانسان قابل للتعلم ، ونقط فرص التعلم المتاحة له وما يتضمنه من مشيرات يمكنها أن تحدد الاتجاه الذى يأخذه هذا التعلم .
- ٣ - ان اخضاع التعلم وحل مشكلاته للأسلوب المنهجى سيؤدى الى فاعلية وكفاءة تفوق عند قياسها ما يحققه أى أسلوب آخر يستخدم حاليا .
- ٤ - يمكن وضع الاتجاهات وانماط السلوك فى صيغ محددة قابلة للقياس ، وذلك عن طريق مؤشرات السلوك المطلوب وتصنيفاته .
- ٥ - ان محاولة التعبير عن شيء موجود فعلا . وقياسه كميا أفضل كثيرا من ادعاء قابلية هذا الشيء للقياس دون التثبت من وجوده الفعلى ، أو التحقق من تنفيذه .
- ٦ - كثيرا ما يوجد اختلاف بين ما نأمل أن نحققه ، وما نحقق فعلا .
- ٧ - التدريس ليس بالصورة معادلا للتعلم .
- ٨ - أن مجالات التعليم المختلفة التى تبدو غير قابلة للقياس الكمي فى مجال تصميم النظم أحوج ما تكون الى البحوث التربوية .
- ٩ - أن أسلوب النظم بما لديه من قدرة على تصحيح مساره له نفع أكثر من العمليات المفتوحة لتحقيق تعليم ضال .
- ١٠ - بما من تنظيم معين أو اجراء ما يمثل الحل النهائي ، وينبئ مراجعة أسلوب النظم وتقييمه - كغيره من الأدوات - وذلك بالنسبة الى البدائل الأخرى ، بقصد تعديله أو رفضه اذا ما توافرت أدوات أخرى أكثر نفعا واستجابة .

## دور وطبيعة عملية التغيير والتوصل الى علاقات جديدة

بالرغم من المحاولات العديدة التى تقوم بها بعض البلاد العربية فى تغيير وتطوير المناهج كثيرا ما نجد

إنه لم يتحقق احداث أى تغيير حقيقى فى المنهج حتى الآن ولم يلق نجاحا وقد يرجع السبب فى ذلك الى أن القائمين على تخطيط المنهج ، وكذلك مديرو المدارس لم يتفهموا — على نحو كامل — الاستراتيجيات والعمليات اللازمة لاجراء هذا التغيير ، والضرورية للتغلب على المقاومة التى يواجهها دائما أى فكر جديد .

و يبدو أن فكرة تخصيص دور لتخطيط المنهج ، ترتبط بازدياد عدد المدارس ، وبتعاظم الآمال التى يعقدها المجتمع على دور هذه المدارس فى اشباع حاجاته ، لذا نجد أن المنهج قد اتسع الى التغيير الكلى الذى تعرضت له المدارس — أصبح من الضروري احداث تغييرات كيفية فى المنهج المدرسى بحيث تساهم ما يتطلبه المجتمع من قيم ومهارات فى الاجيال التالية .

وتتوقف هذه التغييرات على تراث الدولة الثقافى ونظامها القيمى وما لها من تأثير فى المدارس التى تعمل فى هذه الدولة ، بل تخضع هذه التغييرات بما لدى الامة من قيادة واعية ومؤثرة فى احداثها . ويشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) ص (٨٦) الى ذلك بقوله :

« لقد إعتدنا النظر الى تطوير المنهج على أنه عملية يقصد منها تحسين عملية التعلم ، غير أننا بدأنا مؤخرا فى التصدى لموضوع الاستراتيجيات ، ومواجهتها وعلى نحو مباشر » .

و يناقش فوشيه (١٩٧٥) ص (٩٠) ما يجب أن تكون عليه استراتيجيات التغيير من شمولية ، فيستخدم تصنيف مايلز Mile لعملية التغيير الى أربع مراحل محددة وهى :

- ١ — تصميم الخطة الجديدة .
  - ٢ — وعى البيئة المحلية واهتمامها بهذا الجديد .
  - ٣ — عمليات تقييم الخطة من واقع البيئة المحلية .
  - ٤ — عمليات التجريب فى البيئة المحلية .
- وعلى الرغم من أن فوشيه أشار الى أهمية العامل البيئى ( ecology ) للنظم المدرسية و يؤكد على ضرورة تصدى عمليات تطوير المنهج لجميع العناصر المتعلقة بنظام البيئة ، الا أنه لم يزد على ذلك ، بل لم يتطرق الى بحث سبل من شأنها احداث أى تغيير فى المنهج ،



و يبدو أن معظم ما نشر فى هذا الموضوع قد اقتصر على المناادة بضرورة وجود استراتيجيات لتطوير المنهج بدون الذهاب الى أبعد من ذلك ، وبدون تحديد لما تحتاج اليه فعلا من معلومات دقيقة عن هذه الاستراتيجيات وسبل توفيرها .

ولاعتبارات عديدة يمكن اعتبار دور مخطط المنهج المتغير نتيجة مباشرة لما مر به مخطط المنهج من خبرات عملية خلال الستين عاما الماضية وهى خبرات أثرت بدرجة كبيرة فى نظرية المنهج . ويجدد نيجلى وايفانز (١٩٦٧) المشكلات التى يواجهها الباحث فى موضوع المنهج فى سبعة أنماط :

- ١ - تحديد الأولويات .
- ٢ - تحديد نظم القيم السائدة .
- ٣ - العمل على إزالة الازدواجية بين المحتوى ، وعملية التطوير .
- ٤ - توضيح طبيعة عملية التطوير .
- ٥ - توضيح دور القيم فى تطوير المنهج .
- ٦ - توضيح طبيعة اجراءات تطوير المنهج .
- ٧ - إيجاد طريقة للدراسة بنية المنهج . (ص ١٥)

وتشير النظرة العامة لهذه المشكلات الى تعقد عملية تطوير المنهج والى ضرورة توفير التدريب الكافى للقائمين بهذا التخطيط فى النواحي النظرية للمنهج وتكنولوجيا التعليم وبطرق تيسر عمليات التغيير فى المؤسسات التعليمية وفى المدارس . وعلى الرغم من أن القائم بتخطيط المنهج لابد أن يكون بالضرورة أول من ينادى بعملية التغيير يتزعمها ويوجهها ، إلا أنه من وجهة النظر الحديثة ينبغى ألا تكون هذه الزعامة مقصورة عليه ، بل لابد أن يشاركه فيها كل الأفراد المتأثرين بنتائج عملية التغيير وبالقرارات التى تتخذ حيالها ، ومن هنا نرى أن التخطيط للمنهج ليس بأجراء يقوم به شخص واحد ونرى أيضا أن « الجهد الجماعى هو الطريق الأمثل للفعال الذى يمكن أفراد الجماعة من بذل ما يستطيعون الاسهام به بقية تحقيق أهداف الجماعة كلها » ( سوندرز ، فيليبس ، جونسون Saunders, Philip and Johnson ، ١٩٦٦ ) ، ص (٣٥) ولا يمكن التقليل من أهمية العمل والجهد الجماعى إلا أن وقائع هذا العمل لا تظهر تلقائيا حالما تتشكل بمسوحة النصل ، فالشاركون فيها فى حاجة الى توجيه مخطط المنهج وإرشاده ،

وتشجيعه لهم — أيضا — أفرادا وجماعات على ابداء الرأي ، وتقديم كل ما يستطيعه من سبل لتيسير حل المشكلات التي تعترضهم بطريقة تضع في الاعتبار آراء كل عضوفي الجماعة ، وملاحظاته — ويتضمن ذلك كله أن يصبح من واجب غطط المنهج كقائده — الاحاطة التامة بنظرية المنهج والمعرفة الكاملة لطرق تصميمه ، وأن تتوافر لديه المهارات الضرورية له في اطار كونه عاملا من عوامل التغيير ، وفي القسم التالي متعرض بشيء من التفصيل لدور غطط المنهج كعامل منشط لعملية التغيير .

### تصميم عملية التغيير ومراحله :

قام الباحثون في علم النفس التطبيقي بدراسات مستفيضة في عملية التغيير في مؤسسات عديدة فتوصلوا الى غطين لعملية التغيير: غطط معرفي ، و غطط انفعالي وأوضحته الدراسة أن ازدياد معرفة الفرد ( التغيير المعرفي ) لا يؤدي بالضرورة الى تغيير سلوكي ، وأن إتاحة الفرصة للفرد ليكتسب مشاعر وسلوكا جديدا نحو تقبل الآخرين وتقدير ما لديهم من قيم ( التغيير الانفعالي ) لا يؤدي بالضرورة الى تحسين كفاءة العمل ، والعلاقات السائدة فيه ، غير أن خبراء تطوير الأنظمة المعمول بها في المؤسسات يرون أنه من المستحيل التوصل الى تغيير حقيقي في نواتج نظام ما دون العمل على احداث تغيير ملموس في العمليات التي يتضمنها هذا النظام . و يرى هؤلاء الخبراء أن هذه التغييرات تتضمن تغييرا في المجال المعرفي والمجال الانفعالي .

وسواء أكننا نهدف الى احداث تغيير ما في نموذج لسيارة جديدة أو لمنهج جديد ، فإن الدافع في كلتا الحالتين ينبثق من الفارق الذي نحس به تجاه ما هو مثالي وما هو واقع فعلا ، وهذا الاحساس يدفعنا بعيدا عن الواقع في اتجاه المثالي . غير أن كثيرا ما تعترض طريقنا معوقات تحد من هذا السعي نحو الأفضل .

و يسوق سيرجيو فاني Sergiovanni ( ١٩٧٧ ) — ص ( ٢١٦ ) تصورات عن هذه المعوقات التي تعترض طريق التغيير ، في تمثلها في مجال المحاولات المبذولة لتغيير سلوك المعلم ، ومن الواضح أن تصورات عن هذه المعوقات يمكن تطبيقها في مجالات أخرى للتغيير .

و يرى سيرجيو فاني أن هذه المعوقات تتخذ الصور الآتية :

١ — أن مقاومة المعلمين لا تنصب على التغيير في طرق التدريس ، أو الادارة المدرسية ونظامها ، أو تكنولوجيا التعليم والمناهج وتطورها وتنفيذها بل تنصب على ما يصاحب هذا التغيير من تغيير آخر في المجال البشري ، وما يسوده من علاقات .

٢ - قد تنجح استراتيجيات التغيير القائمة على أساس منطقي فى احداث تغيير تقنى ، وتغير فى بنية المجال الذى تعمل فيه . الا أن هذه الاستراتيجيات ذاتها تقف عاجزة عن تحقيق تغيير سلوكى فى الأفراد .

٣ - أن استراتيجيات التغيير التى تعتمد أساسا على السلطة - سواء أكانت هذه السلطة على صورة نفوذ ادارى أم سياسى - قد يكون لها من الفعاليات ما تحقق التغيير فى جوانب فنية تقنية ، وكذلك فى جوانب البيئة ذاتها ، غير أن هذه الاستراتيجيات قليلا ما تؤدى الى نتائج ملموسة فى تعديل وتغيير سلوك الأفراد .

٤ - أن التعديل السلوكى للأفراد يعتبر من الأهداف الأساسية التى يسعى الى تحقيقها التطوير التربوى .

ومن الطبيعى أن تتبأ بحدوث تطوير فعال فى المنهج اذا ما أتيح للمسئولين الفرصة الكاملة لانتقاء واختيار ما يترامى لهم من سبل لتحقيق التغيير المطلوب ، ومن هنا - كما يفترض مير جيفانى - ينبغى أن يتوافر لدى هؤلاء المسئولين الشعور بالمسئولية ازاء ما يجرى داخل عملية التغيير وازاء ما ينتظر أن تؤدى اليه من نواتج تعليمية . أن القائمين بتطوير المنهج كالقائمين بعمليات التطوير لائى نظام أو مؤسسات - مطالبون بمساعدة جميع المهتمين بعملية تطوير المنهج فى تحديد الغايات التى يسعون اليها وفى تنظيم جهودهم على نحو يؤدى الى تحقيق هذه الغايات ، وقد تكون هذه المساعدة فى ثلاث مراحل :

**المرحلة الأولى : تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموعة ، وتنمية هالديهم**  
وفى هذه المرحلة يتلقى المشاركون فى عمليات التغيير والتطوير - الارشادات والعون - الذى يساعدهم على تنمية الثقة فيما بينهم ، وفى الافصاح عما يكنونه من مشاعر وآمال تجاه أهمية دور كل منهم فيما يقومون به من عمل ، و يتلقون كذلك توجيهات تساعدهم فى تحديد أية مشكلات حتى يتولد لديهم اليقين بإمكان طرح الحلول لها وان لكل منهم دورا هاما فى التوصل لهذه الحلول .

### **المرحلة الثانية : تغيير أساليب العمل :**

وتهدف هذه المرحلة الى تغيير الأسلوب الذى تتبته مجموعة من الناس يعملون معا فى مكان عملهم المعتاد (مثل الوزارات أو المدارس) ، ومن خلال تغيير أسلوب العمل تحاول تحقيق الشعور بالاحباط ، وتحاول تحسين وسائل التواصل وتنمية التعاون المشترك ،

وسوف يؤدي هذا كله الى تكوين أنماط جديدة للسلوك لدى العاملين ، تؤدي بدورها الى التقليل من أهمية التمسك بما تمليه عليهم الوظيفة من دور وعلاقات تتفاوت في أهميتها .

### المرحلة الثالثة : تغيير بنية التنظيم .

ومن خلال تحول سلوك الفرد والجماعة نحو التعاون تظهر أنماط وظيفية جديدة وأدوار وسياسات من اجراءات جديدة لم تكن في البنية السابقة لنظام العمل ، وتصبح مجرى الوقت النمط الأساسي لنظام العمل الجديد يمكننا أن نرى الآن أن عمليات التغيير تنسم — على عكس ما كنا نتصور — بالتحديد والاعتماد على العلاقات الانسانية بدرجة أكبر من اعتمادها على أساس عقلى ، و ينطبق هذا أيضا على عملية تغيير المنهج .

### الأدوار وما بينها من علاقات :

يشير سير جيوفانى ( ١٩٧٧ ) الى أن « تحديد الأدوار داخل النظام وتوضيحها له أهميته فى التوصل الى قيادة فعالة » ص ( ١٥١ ) وقد جاءت هذه الملاحظات فى سياق مناقشة دارت حول ما يتوقعه المعلمون من القيادات التعليمية ، وهى توقعات كثيرا ما تكون مختلفة عن تصورات القادة عن حقيقة الدور الذى يضطلعون به . ومن الجانب الآخر يتوقع القادة التربويون من المعلمين أن يقدموا أدواراً معينة مجهولة أو مهملة تماما من جانبهم . ان الدور الذى يقوم به الفرد لا يتحدد بما لهذا الفرد من توقعات وآمال فقط ، وإنما يتحدد : « بالنظام » الشامل الذى يوزع هذه الآمال و يعطى المعايير التى يتحدد فى ضوءها سلوك المعلم أو القائد عند مستوى معين فى النظام التعليمى .

ولقد قام شمك Schuck وزملاؤه ( ١٩٧٧ ) بمحاولة لتحديد هذه المعايير والادوار على النحو التالى : « نعتى بمصطلح « المعيار » ما أجمع عليه أفراد مجموعة ما من توقعات سلوكية داخل اطار ما ، أما مصطلح « الأدوار » فنعتى به مجموعة من القواعد السلوكية المحددة لسلوك الفرد فى موقف معين يلى عليه دورا محددا ، ولتوضيح ما نعنيه بالمعيار السلوكى يمكننا القول أن معيارا سلوكيا ما يوحى كثيرا وينادى بالاعتدال وعدم المغالاة فى التفاعل بين المعلم والتلميذ . ويتحقق هذا المعيار عندما يجمع المعلمون على الاعتدال فيما يظهرونه من ود وصداقة ، وكذلك فيما يظهرونه من جفاء ونزيم نحو تلاميذهم ، وعندما يجمعون على نبذ المغالاة فى هذه الماشاعر » وقد يذهب الى أبعد من ذلك فترى أن المعيار السلوكى الذى يؤيد اقتراحا بتأجيل أو قرض اجتماع لجنة ما — بصرف النظر عما يحققه جدول أعمالها من تقدم — معيار سلوكى نافذ المفعول ، ولولم يشر اليه أحد المجتمعين ،

ذلك لأن أعضاء مجلس الكلية جميعاً لم يتوقعوا توجيه اللوم لهم لخافدهم قاعة الاجتماع ومن الانتهاء من الموضوعات المطروحة للدراسة . ص ( ١٧ ، ١٨ ) .

وقد تكون معايير السلوك صارمة ضابطة وقد تكون مطلقة ومنفتحة . وتختلف درجة أهمية هذه المعايير تبعاً لما تحظى به من تأييد واستحسان وقابلية هذه المعايير للتغيير والتعديل تتوقف على مدى ما تقدمه للفرد من مساعدة لتحقيق غاياته ، فإذا تميزت بقدرة إيجابية كبيرة — كان من الصعب تغييرها أما إذا أصبحت عائقاً في سبيل إشباع حاجات الفرد فإن هذا يكون أدعى إلى التفكير في تعديلها .

وفي المدارس (و يصفها سكك بالأنظمة غير المتميزة نسبياً) كثيراً ما يطلب من المعلمين والقادة القيام بأكثر من دور . وبعض هذه الأدوار يمكن التنسيق بينها ، وبعضها الآخر يشوبه الصراع ، وعلى سبيل المثال . قد ينشأ الصراع في موقف يتطلب من المعلم القيام بدورين في آن واحد : دور قائم على الود والتسامح ، ودور متشدد لاقرار النظام في الصف وفي موقف آخر في مجال تطوير المنهج — قد ينشأ الصراع بين دور المعلم أو الادارة المدرسية أو يفرض عليها الالتزام بمنهج معين يشعرون في ضوءه من خبرات — أنه لا يتناسب مع المستويات التعليمية بالمدرسة .

وتشيع هذه المواقف في البلاد النامية ومنها البلاد العربية حيث يجد المعلمون والادارة المدرسية أنفسهم بين رحي القديم والحديث . أدوار تقليدية أصبحت مألوفة تماماً لديهم وأدوار حديثة فرضت عليهم فجأة دون أن يعدوا لمطلباتها . وقد يكون الأمر على العكس من ذلك تماماً ، فيطالب المعلمون والادارة المدرسية بأدواراً جديدة تتلاءم وتتفق مع فهمهم المتزايد لعملية التعليم والتعلم الا أنهم يواجهون بالرفض من الجهات المسئولة التي لا تلم بما تولد عند الادارة المدرسية من فهم جديد .

ولابد للمنهج ومحاولات تطويره من توقع تغيير أدوار التلاميذ واجابتهم فتتاح لهم الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط ، الا أن القائمين على تطوير المنهج لا يرضون حتى الآن سبل ووسائل تحقيق هذه المشاركة .

#### أدوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة :

يقرر ليسون ( ١٩٧٣ ) أنه « ليس من المنطقي أن نتوقع تغييرات سريعة في سمات المعلم وخصائصه سواء أكانت هذه التغييرات ناتجة عن تنظيم مقصود لخبرات

المعلم أم ناتجة عن عمليات الانتقاء والتثبيت والترقي الوظيفي» (ص ٧) ، ولا يمكن انكار أو تجاهل حدوث هذا التغير في المعلم حتى ولو كان تغييرا تدريجيا والقضية المطروحة الآن هى كيفية التأكد من توافر المعلمين الذين يتسمون بخصائص متنوعة ، ولنرجع مرة أخرى الى لبسون Lipson (١٩٧٣ ، ص ٧) الذى يقرر « عدم وجود المعلم الذى يصلح لجميع التلاميذ ، فالمعلم الذى يصلح وتبرز مواهبه فى نظام ما لا يحتمل أن تكون له نفس الصلاحية داخل نظام آخر ، ومن هنا لابد من أن نتعرف بمجائنا لأنماط متنوعة من الشخصيات والقدرات داخل المدرسة » .

و ينبغى ان يتاح للمعلمين درجة أكبر من الاستقلالية ، والحرية والمبادرة فى جميع جوانب النشاط التى يقومون بها ، وليست الحاجة محصورة فى توفير أدوار متنوعة للتدريس بل تتمدها الى أهمية قيام المعلم بدور ملموس يفيد به تلاميذه ازاء الانفجار المعرفى ويشير ليند فال وبولفن Lindvall and Bolvin (١٩٧٣) الى ذلك بقوله :-  
« ليس على تلميذ اليوم تعلم قدر أكبر مما تعلمه تلميذ الأمس فقط بل عليه مواجهة عالم يفتقر بمجالات وبدائل للتخصص تحتم عليه الاختيار بل توجه النشاط العصفى وتخضعه لما لدى التلاميذ من حاجات واهتمامات (ص ١٣) .

وقد يغير الأشخاص أعمالهم عدة مرات أثناء حياتهم وهم بذلك يجدون أنفسهم منغمسين فى عملية التعلم طوال حياتهم ، مما يجعل من الضرورى تزويدهم بما يسرهم الدراسة الذاتية التى يقومون بها بدافع تلقائى ، بل يبدو ايضا أنه من غير الممكن التوصل لحلول مناسبة للمشكلات الاجتماعية ما لم يعتد المواطنون استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات فى حياتهم ، وهو أسلوب يمكنهم أن يكتسبوه من خلال تطوير التعليم .

ويتم المعلمون بالعديد من القضايا أحداها البحث عن الوسائل التى تضمن وتؤكد العنصر الانسانى فى استخدام تكنولوجيا التعليم بعد أن كان العامل يتجاهل آليا فى العملية التعليمية لمدة طويلة ومن هذه القضايا قضية أخرى تفرض نفسها وتعمل من الضرورى أن يجمع المعلم فى تكوينه بين بنية المعلم ومهارات مصمم التعليم ، وهو جمع أصبح حتميا ازاء التطور السريع الذى تمر به تكنولوجيا التعليم .

ولقد طرأ تغير جوهري كبير فى دور المعلم متمثلا فى ضرورة التعامل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ مع توفير بدائل من استراتيجيات التعليم التى تلائم كل مجموعة على حدة فى الوقت نفسه : بل أصبح من المتعين على المعلم ان يضيف بعدا آخر الى حقيقة الدور الذى يقوم به لكى يكون عالما تطبيقيا ويرجع ذلك الى أن التكنولوجيا تعنى ايضا التطبيق

المنهجى فى مجال التعليم لنتائج البحوث العلمية والتجارب التى تثبت صحتها .  
وفى بلاد الغرب توصل رجال التربية والقائمون بتدريب المعلمين الى تحديد دقيق  
للأدوار التى يجب أن يطلع بها المعلمون فى وقتنا هذا ، ويمكن تحديد هذه الأدوار بثلاثة  
أنماط هى : (١) دور المعلم كنموذج إيجابى يحتذى به التلاميذ ، (٢) دور المعلم كحلقة  
وسيلة للتفاعل داخل الصف ، (٣) دور المعلم كمدير مسئول عن تحقيق نتائج التعلم بما  
يتوافر له من مصادر تعينه على ذلك .

• أما فولر Fuller ( ١٩٧٤ ) فقد حدد مهارات المعلم الحديث بأربعة أنماط :

- (١) النمط الأول : مهارات التقييم :  
وهى تتضمن مهارات الملاحظة وسمات الشخصية ومكوناتها والقدرة على تفسير  
سلوك الآخرين ، علاوة على الصور والوسائل التقليدية للاختبارات والقياس .
- (٢) النمط الثانى : مهارات معرفية عامة :  
وتشتمل على الإحاطة بطرق الاتصال والتواصل . والتفاعل بين الأشخاص والأدراك  
وصور الفن ، والفلسفة والتعزيز الاجتماعى ، وكذلك الإحاطة بالمحتوى المعرفى .
- (٣) النمط الثالث : مهارات نشطة / بقطعة :  
وتتضمن هذه المهارات الامام بطرق مساعدة الآخرين ، وطرق مواجهة التلاميذ  
المشاكين ، والقدرة على تحديد الطرق المناسبة لتعديل السلوك .
- (٤) النمط الرابع : مهارات تعديل السلوك :  
وتتضمن هذه المهارات الامام بالمصادر المتوافرة فى البيئة وكيفية استخدامها لفائدة  
التلاميذ ، الامام بسيكولوجية تعديل السلوك وبأساليب التدريس الخاصة .

وعمل بعض الباحثين الى اعتبار المعلمين منظمين وعارضين للمحتوى ، وميسرين  
للتفاعل بين الأفراد ، ومحققين للتواصل ، ومخططين ، ومتخصصين فى التقييم وخبراء فى  
التصميم التعليمى ، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج لها ، ومستشارين وموجهين  
وخبراء فى تطبيق المنهج وتنفيذه ، بل يطلقون عليهم العديد من الألقاب الأخرى .

أما عن السمات والقدرات الشخصية التى يجب أن تتوافر فى المعلمين حتى تمكنهم من  
القيام بمجسيح هذه الأدوار فعالبها ما يشار اليها « بالذكاء » و « الإبداع » و « المرونة »  
والقدرة على التوصيل الجيد ، والقدرة على استثارة اهتمام التلاميذ حول موضوعات معينة  
بل حول عملية التعلم نفسها .

وفي هذا الصدد يشير دنمارك وإسبينوزا Denemark & Espinoza (١٩٧٤) ص ١٩٦ الى ضرورة اعداد المعلم ليكون « عاملا مساعدا على التغير والاصلاح المطرد في مجال التربية »

و يشطوى اعداد المعلمين للقيام بهذا العدد الكبير من الأدوار على مشكلات عديدة وتذهب و ليس willis (١٩٧٩) الى الاعتقاد بأن نقطة البداية في اعداد المعلم ينبغي أن تكون تعريف الدور، وتوضيح كل ما يتعلق به ثم الانتقال بعد ذلك الى المهارات بأبعادها المختلفة ويجمع العديد من رجال التربية على الأخذ بهذا الاتجاه بدرجات من الاهتمام .

ولقد انعكس هذا الاتجاه في بعض المقررات الدراسية لكليات التربية التي تتناول الجوانب المختلفة لطبيعة الأدوار التي يؤديها المعلم .

و ينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أنه اذا ما اردنا تحقيق التغير المطلوب في سلوك وتفكير المعلم لابد ان يصاحب هذا التغير، تغير مائل في العناصر البشرية الاخرى داخل النظام التعليمي ويتم ذلك عن طريق التخطيط الدقيق « لعوامل التغير » وعن طريق جهد المتخصصين في تطوير هيئات التدريس والعاملين .



## عوامل التغير وتطوير العاملين

القائم بتخطيط المنهج ودوره فى كل من تحليل نظام التعليم وعمليات التطوير :  
قبل قيام لجان تطوير المنهج بالعمل الفعلى لابد ان يضطلع بمسئولية تخطيط المنهج وتوجيه اعمال التطوير من الالام الكامل بكل ما يتعلق بالمؤسسات التى من أجلها يصمم المنهج الجديد ، والالام كذلك بطبيعة المستفدين من هذا التصميم ( التلاميذ ) . وعلى الرغم من احتمال تفهم خبير تخطيط المنهج — بما لديه من خبرة لطبيعة المدارس بصورة عامة — الا ان كل مدرسة تمثل فى حد ذاتها بيئة معينة تعمل وتؤثر فيها مجموعة من المتغيرات لا توجد فى غيرها من المدارس و ينبغى على خبير التخطيط أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المتغيرات . ومع التسليم بأحاطة خبير التخطيط ببيئة تعليمية معينة إلا إنه يتعين عليه القيام بجمع البيانات لتحديد ما لديه من معلومات سابقة وذلك قبل انعقاد لجنة تخطيط المنهج ولا يكفى بذلك بل يتعين على اللجنة القيام بدورها فى جمع البيانات التى قد تضاف الى ما توصل اليه الخبير من بيانات سابقة .

وأولى خطوات التحليل تحديد طبيعة بنية دور الادارة التعليمية و يؤكد طاهر عبد الرازق Razik ( ١٩٧٦ / ) « أن ما يفسر انفتاحية النظم التعليمية المختلفة وتقبلها للجديد لا يمكن فيما تتمتع به الادارة التعليمية من درجات المركزية أو اللامركزية بل فى درجة التسلط الذى تتميز به » ( ص ٢٦ ) وفى حالة اقامة بنية الادارة على درجة عالية من التسلط — توضع استراتيجيات التسلط — توضع استراتيجيات التغير على نحو يختلف تماما عما يتم فى البيئات الديمقراطية وتباين هذه الاستراتيجيات ايضا تبعاً للهيئة التى يتسمها خبير تخطيط المنهج ، وهل هى من داخل النظام نفسه أو من خارجه ؟ ولقد قام هافلوك Havelock ( ١٩٧٣ ) بتحديد المميزات التى يتمتع بها عامل التغير القادم من داخل النظام نفسه على النحو الآتى :—

- ١ — المامه بالنظام .
- ٢ — استخدامه لغة المتداولة فى النظام .
- ٣ — تفهمه واستيعابه للمعايير السلوكية .
- ٤ — انعكاس باحتياجات وآمال النظام فيه .
- ٥ — كونه شخصية مألوقة للنظام كله .

والمأم خير التخطيط بالنظام ومعرفة به يجعله قادرا على تحديد العوامل المتفاعلة داخل النظام مثل مراكز القوى والقيادات الفكرية وأساليب المناقشة ، والمعتقدات والاتجاهات السائدة . ومعظم الاعضاء الآخرين الذين ينتمون للنظام يشعرون بأنه ليس غريبا عنهم مما يمكنهم من التنبؤ بسلوكه ، والاعتقاد فى حسن نواياه فى افادتهم دون اى تهديد لمصالحهم الا أن خير التخطيط الذى ينتمى للنظام قد لا يستطيع — بحكم المنظور المتاح له — رؤية النظام ككل ، بل قد لا تتأتى له المعرفة او الدراية التى يجب ان تتوافر فى دوره كعامل للتغيير ، وقد لا تكون له سلطة كافية ، أو قد يكون له اعداء وخصوم فى محيط زملائه . وبما تقدم ينبغى على من يتحمل مسؤولية التغيير ان يبدأ باعادة النظر فى علاقاته والتى فى ضوءها تحدد درجة استقلاليته فى العمل ، واتخاذ القرار .

ومن الناحية الاخرى يجد المسئول عن تخطيط المنهج . الوافد من خارج النظام نفسه فى موقف لا يحسد عليه لعدة اسباب منها عدم انتمائه الى النظام ، وعدم استيعابه لهذا النظام بدرجة كافية ، واحتمال اعتباره من قبل العاملين داخل النظام خطرا يتهدد مستقبلهم وأمالهم ، ومع كل ما تقدم ، يرى هافلوك Havelock ( ١٩٧٣ ) أن القائم بتخطيط المنهج الوافد من الخارج يتحلى بعدة مزايا منها :—

١ — أنه يرى النظام من منظور جديد لا تؤثر فيه أية انطباعات تولدت عن خبرة ماضية بهذا النظام .

٢ — انه يستطيع الاحاطة بالنظام المستهلك والمتنفع بالتخطيط ( المدرسة ) فى نظرة شاملة وموضوعية .

٣ — أنه يعمل مستقلا عن بنية السلطة ولا يهدده أى سلطان ادارى .

٤ — انه يستطيع — بحكم كونه وافدا من الخارج — تعليم وتغذية النظام بمدخلات جديدة وخبرة لم يعهدها هذا النظام من قبل . ( ص ٥٢ ) .

ولعل المسئول عن تخطيط المنهج يستطيع مع كل ذلك أن يتغلب على نواحي الضعف التى تلاحظ فى الوافد سواء أكان من خارجه أم داخله . وأسلوبه فى ذلك التحليل لكل ما يتوقمه من مشكلات ، وقد يتعرض بالتحليل كذلك للأشخاص والأفراد الذين يعمل معهم وقنوات الاتصال المتاحة له ، وطرق اشراك المجتمع المحلى ، وتقدير التثايع الفعلية للتغيير بالنسبة للتلاميذ .

ويعتقد هافلوك أنه من الأفضل تكوين فريق يجمع بين خارجيين وداعيين فى النظام ليتحملوا مسؤولية الدور الملحق عليهم فى عملية التغيير والتطوير ، ويشترط أن يكون كل

عضو من هذا الفريق على معرفة تامة بأبعاد عملية التغيير، حتى يتمكن من القيام بدوره على نحو مرض داخل الجماعة، ولا يكفي أن يلزم بنظرية المنهج، عالما بأساليب التشخيص، والوقوف على احتياجات المنهج ومطالبه إلا أنه لا يكون صالحا لهذه المهمة ما لم يرفى نفسه الكفاءة للقيام بدوره كعامل يحقق التغيير، ويؤدى إليه، وما لم يعمل على اكتساب المهارات التى تمكنه من ذلك.

ويذهب هافلوك الى أبعد من ذلك، فيرى فى دور خبير المنهج عامل القدرة على حل المشكلات، فيحلل هذا العامل الى المكونات الآتية :

- ١ - القدرة على التأثير.
- ٢ - القدرة على اقتراح الحل المناسب.
- ٣ - القدرة على تيسير عملية التغيير.
- ٤ - القدرة على الربط والاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة (أنظر شكل (١-١))، (١-٢)

وقدرة تأثير خبير المنهج - كعامل للتغيير - تتطلب منه تكوين فريق مهمته القيام بالأبحاث الميدانية، بهدف التأثير على النظام المنتفع من التغيير، ودفعه الى الشعور بالمشكلة والاحساس بها.

وليس من المقصود أن يقوم خبير المنهج (عامل التغيير) واللجنة التى تعمل معه - بحكم صلاحياتهم وأهليتهم - بفرض الحلول التى يقترحونها، بل يتعين عليهم معرفة الوقت، والصورة المناسبة للتقدم بمقترحاتهم، وكذلك مساعدة النظام المنتفع به على موازنة هذه المقترحات لظروفه واحتياجاته.

وقدرة خبير المنهج باعتباره ميسرا لعملية التغيير - تتطلب منه الإلمام بأسس عملية التغيير، وعظاير تحقيقها فى الأفراد والهيئات، ومن هذا المنطلق - فى رأى « هافلوك » لا بد لخبير المنهج واللجنة التى تعمل معه من أن يرشدوا النظام المنتفع الى سبل القيام بالمهام الآتية :-

- ١ - التعرف على احتياجاته وتحديداتها.
- ٢ - تحديد المشكلة وصياغة الأهداف.
- ٣ - جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة.
- ٤ - وضع الحلول واختيار المناسب منها.





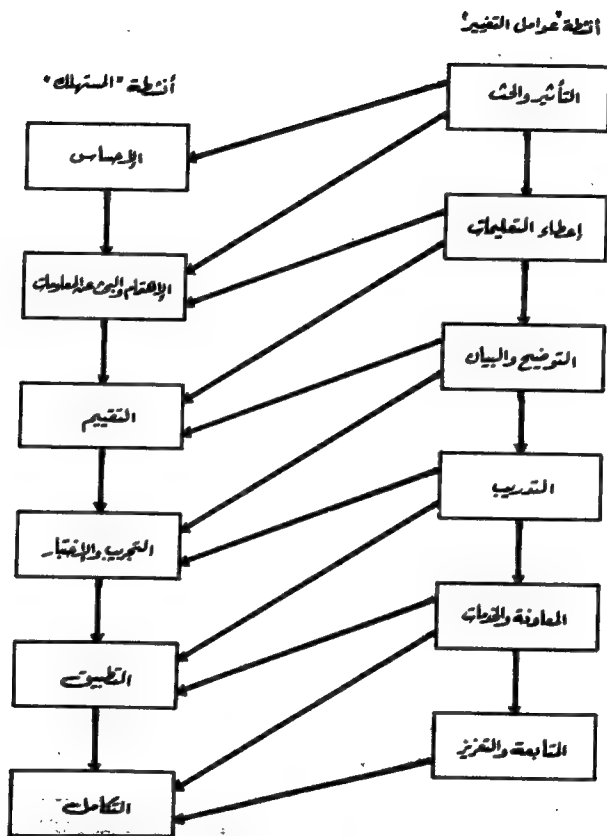
و يوضح هافلوك شكل (١-٣) طبيعة العلاقات التى تربط ما بين الأنشطة التى يقوم بها الفريق المسئول عن تطوير المنهج ، والأنشطة التى يقوم بها النظام المستفيد (المستهلك) للحصول على البيانات ، والتجريب والمواصلة لتحقيق التغيير المطلوب فى المنهج .

وإذا كان عامل التغيير عضوًا فى هيئة المدرسة - كنظام قائم بذاته - فهو على الأرجح يقوم بتيسير عمليات التغيير بجانب ما يوكل إليه من مسؤوليات أخرى ، فإذا كان مديراً للمدرسة يجب عليه الاهتمام بعملية التغيير ، وما يمكن أن تواجهه من مقاومة ، ويجب عليه أيضاً معرفة القوى الإبداعية التى يحتوئها النظام (المدرسة) وما يمكن أن يعهد إليها بإدخال المستحدث والجديد وعليه أن يتعرف على برامج الأنظمة المعمول بها فى المدارس الأخرى ، ويستقى منها ما يستحق إدخاله فى مدرسته ، وعليه أن يبدى ما لديه من اهتمام حقيقى بالتغيير ، فيبحث هيئة المدرسة على البدء فى حوار يساعد على الكشف عن الآراء والاتجاهات المختلفة نحو عملية التغيير ، هدفه من ذلك إثراء الفكر وليس السعى لصبه فى قالب واحد .

وتعد القدرة على الرؤية الجامعة الشاملة للنظام إحدى القدرات الضرورية التى يحتاج إليها المدير كعامل للتغيير - الذى يتعين عليه أن يحدد احتياجات النظام ، وفقاً لمستويات التطوير وتأثيرها فيه ، وينبئ فى كل ذلك ألا يغيب عن ذهنه أن المدرسة ليست إلا نظاماً تابعاً لنظام أكبر يتمثل فى المجتمع ، وفى النظام الأم للسياسة التعليمية .

وإذا ما توافرت للنظام هيئة متمرسه تحظى بمستوى عال من الخبرة والرأى والقدرات ، فلا بد للمدير الذى يقوم بعامل التغيير من العناية بما لدى النظام من قدرة على التجديد الذاتى ويضطرب ذلك اهتماماً خاصاً بتطوير العاملين بالهيئة المدرسية ، وتدريب هيئة التدريس وغيره المنهج والميئات العاملة الأخرى ، وذلك بهدف وضع خطط لعملية التغيير وإقيام بتفنيها .

ومع ذلك ، فقد لا يجد عامل التغيير العمون والتأييد من جانب كثير من الأنظمة المدرسية ، وبذلك يفقد ميزة العمل من مركز القوة والسلطة ويضطر إلى العمل من مستوى أدنى داخل النظام ، وهو المستوى الذى غالباً ما يعمل منه خبراء المناهج ، مما دعا « هافلوك » ( ١٩٧٣ ) إلى الاهتمام بهذه الحالة ، والتقدم ببعض الاقتراحات لعامل التغيير الذى يقوم بمسؤولياته على المستوى الأدنى للسلطة :



شكل رقم (٣-١) التنسيق بين أنشطة (عوامل التغيير) والأنشطة التقنية للمستهلك

المصدر: هالوك ، ١٩٧٣ ، ص ١١٠

١ - يضع تخطيطا يوضح النظام ، ويحدد أهدافه وقواعد السلوك المتبعة فيه ، والنظم المتاحة له ، والعاملين فيه .

٢ - من الممكن التخطيط الإستراتيجي بالإسترشاد بالتخطيط - يقوم بتحديد المؤثرين لفكرة التغيير ، والمؤثرين بإمكان تنفيذها ، وقد يكون بعض هؤلاء المؤثرين من أفراد المجتمع خارج النظام المدرسي ، ولكنهم متحمسون لدخال التغيير في النظام ، والعمل على تطويره .

٣ - وبعد تكوين فريق العمل - يقوم بتشجيع كل عضويه ، حتى يكون لها بمواهب خطة تطوير ، وقادرا على التصدي لأي استفسار حولها ، وتنفيد أي هجوم يوجه إليها باستخدام البراهين والأدلة .

٤ - وعليه لا ينبغي أن التجار حليف دائما للمطابق والمجاد ، إذا ما كانا قنعتنا تماما بقيمة التطوير وفوائده .

٥ - وفي حالة وجود مقاومة من الادارة كمسروعات التطوير - نحاول أن نحلل الموقف من وجهة نظر تلك الادارة ، وبذلك يتمكن من تلخيص النقاط التي تحتاج إلى حرجة ودراسة ، كما يتمكن من إيجاد الطريقة المناسبة لكتابة تأييد الادارة ، أو معرفة سبل حثتها !

٦ - ولابد أن يتولد الاحساس بعامل الوقت واستراتيجيات التعامل معه ، وتحديد نقطة الانطلاق والتنفيذ لخطة التطوير حينما يتأكد من ملائمة المناخ للقيام بتغيير النظام بواجباته ، ويتطلب ذلك التخطيط الجيد دون أي اندفاع .

٧ - إن نجاح أي مشروع التغيير لا يعتمد على التخطيط الجيد دون أي اندفاع ، بل على مدى تحمل المسؤولية منذ البداية لتنفيذ خطة التغيير والتطوير الإيجابي يجب أن يذكر دائما أنه مجردة لا يستطيع إنجاز أي شيء .

و بصرف النظر عن المستوى الذي يعمل منه أو درجة التفويض المتاحة له لا ينبغي على عامل التغيير أن يمر بمرحلة لتحقيق التغيير المطلوب هو يرى « هافوك » أن أولى هذه المراحل إقامة علاقات طيبة مع أصحاب العلاقة الذين يستهدفهم التطوير وهم يمثلون « المستفيدين أو المستهلكين » ، بما في ذلك النظام المستفيد من هذا التطوير .

وعلى الرغم من أنه ليس من الجدير تعريف « المستهلك » تعريفا دقيقا ، إلا أنه في حالة النظم المدرسية تمثل في المجموعة الأولى في النظام المستهلك في المجموعة التي تستأثر بالموارد المالية والبشرية ، وهذا أيضا مجموعة المتأثرين الذين ليسوا متفاعلين في التغيير ، ويمثلون « المستهلك » ، وتمثل في التلاميذ وأولياء الأمور ، من ذلك كله يجب على عامل التغيير





يتم ذلك كان على مصمم التغيير أن يستمع اليهم باهتمام فيتأكد مما يقصدون اليه ، وأن يتبادل معهم الرأي و يعبر عن تقديره لهم لما يسهمون به من رأى وفكر.

يشير « هافلوك » ( ١٩٧٣ ) الى أن العلاقة بين مصمم التغيير والجمهور المستفيد من هذا التغيير لابد أن تقوم على الأسس الآتية :-

- ١ - التبادل : ويتضمن تبادل البيانات والمعلومات .
- ٢ - الصراحة : ويتضمن ابداء رأى الطرفين نحو الأفكار الجديدة بأمانة وصدق .
- ٣ - عدم المخالاة فى الأهداف : فلا يتوقع الجمهور المستفيد من مصمم التغيير القيام بعمل يشبه المعجزات ، ومن هنا كان من واجب مصمم التغيير من البداية مساعدتهم فى وضع أهداف قابلة للتحقيق .
- ٤ - امكانيات النجاح : ينبغى على عامل التغيير أن يقدم الدليل على حسن نواياه وإشاعة روح التفاؤل فيما بينهم ومساعدتهم على تقدير احتمالات النجاح .
- ٥ - تنظيم بنية العمل : ويتضمن التنظيم تحديد الأدوار ووضوح المواصفات لها وتخطيط اجراءات التنفيذ ، وصياغة الأهداف فى تصوير نتائج متوقعة .
- ٦ - الحقوق والمسئوليات : ويتضمن تحديدها على أساس من العدل والمساواة لجميع الاطراف ، فليس لعامل التغيير أو المستفيد الحق فى فرض رأيه على الآخر .
- ٧ - اختزال المخاطر الى الحد الأدنى : ينبغى على مصمم التغيير العمل على التقليل من احتمالات تعرض المستفيد للأضرار التى تنجم عن عمليات التطوير .
- ٨ - الإفصاح عن نقاط الخلاف ومواجهتها : ينبغى على الطرفين (عامل التغيير والمستفيد) تعود الأمانة والصراحة فى كل الأمور وعدم الإفصاح منذ البداية عن الدوافع الحقيقية وراء أى اقتراح قد يقوض الثقة التى تقوم عليها العلاقة ، وقد تؤدي الصراحة الى مناقشات حادة الا أنها فى نهاية الأمر تؤلف بين الاتجاهات المتناقضة وترتد من فرص نجاح خطة التطوير .
- ٩ - المشاركة الإيجابية لجميع الأطراف : ينبغى اعلام الفئات المختلفة فى حقته الخطة من تقدم ، وقد تتضمن هذه الفئات مجلس الادارة المدرسية ، وغيرها من الفئات الاعلامية المحلية .

وبالرغم من صعوبة اقامة علاقات على المستوى المثالى بين عامل التغيير أو لجان التطوير والنظام المستفيد من هذا التطوير ، إلا أن العناصر التسعة السابقة تعد اطارا مناسباً لهذه العلاقات ، وقد تعرض « هافلوك » للعوامل السلبية ، المعوقة لأهداف التطوير فى النقاط الآتية :-

## النقاط الآتية :-

- ١ - جهود النظام ومقاومته للفكر الجديد لفترات طويلة .
- ٢ - استغلال النظام لجهود عامل التغيير المنتدب من خارج الهيئة وذلك لدعم ومناصرة اتجاه معين داخل النظام .
- ٣ - تحيز النظام لاتجاه معين منذ البداية .
- ٤ - قيام النظام بالترويج لفوائد عمليات التطوير على المستوى اللفظي فقط .
- ٥ - ضعف قنوات الاتصال داخل النظام مما يعوق محاولات تجميع البيانات المطلوبة ، ومما يؤدي الى الاكتفاء بالقضايا الهامشية التافهة والتركيز عليها .
- ٦ - سلبية النظام نحو محاولات اقامة علاقات بين عناصره .

يتعين على عامل التغيير دراسة النظام الذى يعمل فيه بنية تقيمه على ضوء هذه العناصر واتخاذ القرار المناسب نحو التوقف أو المضي بخطة التطوير .

أشرنا حتى الآن الى أهمية المهارات التى يتطلبها عمل القائم بالتطوير ، وتظهر أهمية هذه المهارات مرة أخرى فى المراحل التالية :-

- تشخيص بنية العلاقات .
  - الاستفادة من المصادر المناسبة والتوصل الى الحلول السليمة .
  - تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التجديد والتطوير .
  - استمرار النظام والقدرة على التطوير الذاتى .
- يقوم المسئول عن التغيير برفع الكفاءة الداخلية للنظام ، ولا يقنع بتحقيق مرحلة معينة ، بل يستمر فى البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات عن مراحل التطوير وما تمر به أدوار العاملين من تغيير وتطور ، وكلها أمور تقرر نجاح أو فشل خطة التطوير .

### تطوير العاملين وتحسين العملية التعليمية :

تأخذ بعض الدول الغربية مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا بالاتجاهات الحديثة فى وضع البرامج لتسهمية مهارات المعلمين ومديرى المدارس والعمل على رفع كفاءتهم المهنية .

وتعتمد برامج تطوير العاملين نظرا لخاصة من التدريب أثناء الخدمة ذلك لأنها تستغل من الاهتمام بالاحتوى الثقرفى والمادة العلمية الى التركيز على « الشخصية بأبعادها المختلفة ،





بعض النماذج الخاصة في مجال تخطيط المناهج : —  
من خلال دراستنا لمصادر هذا الكتاب تعرضنا لعدة نماذج رئيسية في مجال المنهج تناولت التخطيط ، والتنظيم لاجراءاته ، ووسائل تمويله ، ومن هذه النماذج : —

- ١ — نموذج تطوير العملية التعليمية لهامروس *Harmrens*
- ٢ — نموذج عن استراتيجيات تمهيدية للتعليم ووضع خطة البرنامج وتمويله — هارتملي وآخرين ( P. P. B. S. )
- ٣ — نموذج لتقوم البرنامج وأساليبه ، كوك وآخرين ( P. E. R. T )
- ٤ — دراستان في تطبيق اسلوب النظم في تصميم العملية التعليمية وتطوير المنهج والتخطيط التربوي ( طاهر عبد الرازق Razik ، ... ( ١٩٧٧ ) Razik ، ( ١٩٧٨ ) .

وقام شبمانز *Chapanis* بتصميم عدة نماذج ، نموذج التناظر الوظيفي وله صورتان ، صورة تطابق النظام ، والصورة الأخرى له تمثيل رمزي للنظام ، وصورة ثالثة تجمع بين مزايا الصورتين السابقتين .

و يشير شبمانز الى وظائف هذه النماذج على النحو التالي : —

- ١ — يقوم النموذج بوصف الواقع أو النظم المعقدة على نحو يساعد على فهمها .
- ٢ — يفيد النموذج في توضيح المهارات المعقدة وتيسير التدريب عليها .
- ٣ — يوفر النموذج الاطار الأساسي للقيام بعمليات التدريب .
- ٤ — يساعد النموذج على اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر النظام .
- ٥ — يمكننا النموذج من التنبؤ باستحالة القاسم بتجربة ما .
- ٦ — النموذج يتميز بمجاذبية خاصة .
- ٧ — يساعد النموذج في عمليات التصميم الهندسي .

والنماذج يستعملها النظري والتخطيطي أدوات معينة في التخطيط التهيدي في المجال التربوي وفي عمليات التحليل ، وفي تطوير المنهج وبرامجه التدريب ، ويقترح طاهر عبد الرازق ( ١٩٧٦ ) ثلاثة أساليب ينبغي مراعاتها في دراسة المنهج وتطويره في البلاد العربية .

- ١ — نموذج المادة الواحدة على أساس القاعدة الشعبية العريضة

٢ - نموذج القمة / القاعدة ( Top -Down )

٣ - نموذج يجمع بين النموذجين السابقين .

وفى نموذج القاعدة الشعبية المريضة Groos Roots يضع المعلمون على أساس من الديمقراطية الجماعية عناصر المنهج على مستوى المادة الدراسية فى الشبة الواحدة أو الصف الواحد وذلك فى سنة أكاديمية واحدة ثم ينتقلون الى مادة أخرى فى العام التالى ، ويشترط لنجاح هذا النموذج اتفاق جميع معلمى المدرسة على وضعه والالتزام به ، بل قد تؤخذ آراء التلاميذ وآبائهم وأعضاء المجتمع فى أثناء عملية التخطيط وقد يتضح هؤلاء المعلمين ضرورة ملحة لرفع كفاءاته مهنيا ، ولتحسين قنوات الاتصال والتفاهم فيما بينهم .

اما نموذج القمة / القاعدة Top - Down لتطوير المناهج فهو أكثرها استخداما بين رجال التعليم وهو أسلوب غير ديمقراطى ، يشترط الالتزام به حرفيا ، ويبدأ من المستوى الوظيفى الأعلى الذى يقرر تشكيل لجان تعمل تحت إشرافه وفى ضوء تعليماته ، وغالبا ما تتجاهل اللجان الاستشارية آراء المعلمين أو دعوتهم للأدلاء بهذه الآراء بعد ساعات العمل الرسمية وبدون أجر ، وقد تأخذ اللجنة بها أو ترفضها ، وهو وضع قائم فى معظم الدول العربية وهى التى تعمل بنظام التخطيط المركزى .

وقد يفشل نموذج القمة / القاعدة عندما يتجاهل أهمية تدريب العاملين واعدادهم أو حتى تلمس مدى استجابتهم لأى تعديل يجرى على المنهج .

ومن النماذج التى تجمع بين خصائص النموذجين السابقين نموذج تطبيقي / تحليلي Action - Research ، وهو يقوم على فكرة أن المنهج ينعكس التغيير الاجتماعى ، ويحدد طاهر عبد الرازق ( ١٩٧٦ ) ، ص ( ٣٤ ) أسلوب العمل بهذا النموذج فى ثلاثة عوامل رئيسية : -

١ - العلاقات الإنسانية .

٢ - دراسة البيئة والمدرسة .

٣ - مدى نفوذ الخبرة المهنية .

ويعتمد النموذجى التطبيقي / التحليلي على نتائج تحليل التغذية الراجعة لتطبيقات أى اجراء تم تحديد المشكلة له ووضعت خطته فى صورة عدة اجراءات عمل ، يتم تطبيق الاجراء الأول ثم تُحلل نتائجه الإيجابية والسلبية وفى ضوءها تراجع الخطة برمتها ، ويفترض هذا النموذج ان جميع العاملين متعمسون لرفع كفاءاتهم المعرفية والاجتماعية .

وبتحليل الدراسات التي اجريت في الدولة الامامية على الخطوط المذكورة، يتبين ان:

عبد الرازي (١٩٧٧)، (١٩٧٨) -، يتضح أن التوجه للملاحة في الخليج بالاعتماد على القصة ٢

الذي لا يعتمد على التخطيط بل ويتعداه الى تحديد كامل للمسيرة.

٢٠٠٠ Room ٢٠٠٠

الأصل هو ان يكون في التخطيط اللين في العمل على التخطيط في

د. التكملة والسرعة في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

المعنى لهذا، حيث ان العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

المعنى لهذا، حيث ان العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

والعمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

الاتصال في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في

في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في العمل على التخطيط في



وحين نحاول التعرف على قنوات الاتصال وشبكاتها في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية وخطوط هذا الاتصال التي تربط بين الوزارة والمدارس ، والقنوات العاملة داخل البيئة المدرسية وبينها والمجتمع .. وذلك على مختلف المستويات ، وبتطبيق نمط الاتصال الرأسى الرأسى والأفقى ( هول Hall ، ١٩٧٧ ) ، تشير النتائج الى أن نمط الاتصال الرأسى يؤدى الى أغراض عديدة تمثلت فى الحذف والتشويه وتكدس المعلومات بل وإلى سخط العاملين ، ويصبح من الصعب القيام بأى تطوير فى ظل النظام القائم للاتصال الرأسى الذى يمنع قيام أى علاقات بين المستويات المختلفة .

و يؤكد النموذج النظرى المقترح لتطوير المنهج فى الفصل الثامن على ضرورة الأخذ بنظام الاتصال الأفقى ، وذلك من خلال افتراض أن رفع فعالية تطوير المنهج مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتوفير قنوات رأسية وأفقية للاتصال .

## الفصل الثانى

نظرة تحليلية لتطوير الناهج فى البلاد العربية

ورقة عمل

## أولاً : مقدمة :

تختلف البنى والاجراءات الخاصة بتغيير المناهج وتطورها اختلافا كبيرا بين دولة وأخرى . ولقد بدأ عدد من الدول الصناعية المتقدمة مؤخرا ادخال اصلاحات تعليمية شاملة . وجاء ذلك من ناحية ، استجابة للتشريعات الوطنية الخاصة بزياة عدد سنوات الدراسة بالتعليم الإلزامى العام ، وإدراكا ، من ناحية أخرى ، بأن التعليم الإلزامى العام لا يساير احتياجات القوى العاملة وفرص العمالة على الصعيد الوطنى . وعادة ما يكون هناك تناقض بين اهتمامات الفرد فيما يتصل بمستقبله المهني ، وبين البرامج التعليمية التي تستهدف تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمتابعة هذه الاهتمامات ، وتواجه الدول العربية نفس المشكلات ، ولكن يزيد من حدتها متطلبات تعميم التعليم الابتدائي الإلزامى ومحو الأمية من ناحية ، والسعى الجاد ، من ناحية أخرى لاجداث تغييرات على الجهات الاقتصادية والسياسة والاجتماعية فى وقت معا .

والهدف الرئيسى لهذا الفصل هو تفحص تغيير المناهج وتطورها ، كعملية تتطلب تحديدالبنى والاجراءات والتعرف البصير على الموارد والروابط على مستويات عدة ، عبر الزمن . وعلى الرغم من ان هناك ادراكا بأن برامج تطوير المناهج على اساس علمى أمر لا غنى عنه لتجديد التعليم المعاصر تجديدا مستمرا ، إلا أنه لا يبدو ان أحدا -حتى اختصاصى تطوير المناهج نفسه - يعرف عن رضاه التام بأن الجهود المبذولة فى هذا السبيل فى البلاد العربية فيها الكفاية ، أو أن هناك تنسيقا بين القائمين على تطوير المناهج ، يتيح استخداما امثل لمهاراتهم واسهاماتهم . يضاف الى هذا ان المفاهيم التي يقوم عليها صنع استراتيجيات التغيير ، وتسخير التكنولوجيا التعليمية لخدمة اغراض التغيير المنشود ، قل ان يفهمها الناس فيها كافيا يؤدى الى ترجحتها إلى أساليب عمل محدودة تحديداً واضحاً . وتبقى الفجوة بين الجانب النظرى للتطوير الشامل للمناهج ، وبين التطبيق العلمى الاستراتيجى ، غاية فى الاتساع ، ومرجع ذلك ، فى جانب منه الى ان الاطار المفهمى لتحقيق التكامل بين النظرية « والتطبيق » لا وجود له . ولقد يحدث ان يميل رجال التخطيط التربوى ، وهم منغمسون فى شؤون توفير البنى والموظفين المدربين الذين يتطلبهم تغيير المناهج وتطورها ، ان يغفلوا بعض الجوانب الهامة لعملية التطوير ذاتها . الامر الذى يؤدى عادة فى بعض الحالات إلى أن تنشأ فجوة عملية بين ما يرمى انجازها من خلال المناهج ، وبين ما يمكن التوصل اليه فى الواقع بطريقة فنية وكثمة .

وعليه انه قد أصبح من الواضح انه حين تصاغ اهداف الاصلاح وغاياته ، وفى وضوح ، وتكرار ، فائتا نجد ان جهاز تطوير المناهج الذى يعهد اليه بعملية التطبيق ، يكون جهازا غير

ولابد لنا ، فى هذا المقام من أن نذكر أن المسؤولين فى وزارات التربية بجانب المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، كثيرا ما يتنادون بتجديد النظم التعليمية تجديدا شاملا . ولكن النظم التربوية فى البلاد العربية لم تشهد الا تغييرا طفيفا بصفة عامة ، وان النظم التعليمية الحالية وبنيتها ومحتواها تجعل المهدف من المؤسسات التعليمية هو منح الشهادات . وليس نقص المواطنين المهرة كل فى تخصصه ، وعدم قدرة النظم التعليمية على تخريج هؤلاء المواطنين سوى مظهرين ، واضحين من امظاهر الافتقار الى التنسيق بين التربية والتنمية . ورغم ان المقصود هنا هو التنمية الاقتصادية الا انه يمكن التاكيد من جديد على الحاجة الى اقامة نظم للاعلام لاغنى للتخطيط عنها ، وتدريب العاملين فى حقل التعليم حتى يصبحوا على وعى بهذا التخطيط . وهنا يبرز السؤال عما اذا كان فى امكان مؤسسات التدريب الوطنية او الاقليمية فى البلاد العربية القائمة أن تخرج الاختصاصين فى معالجة المعلومات وفى التخطيط التربوى ، بالاعداد والنوعية اللتين يتطلبها الأمر .

ويمكن ان نضيف الى هذا سؤالاً بديها وهو : الى أى مدى مهدت عمليات تحقيق الديمقراطية الاجتماعية والتجديد السبيل الى الاستخدام المناسب للعاملين فى تطوير المناهج ؟ وهذا الفصل ما هو الا محاولة لمناقشة هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة ذات الصلة ، بطريقة منهجية ، فى سياقات الوطن العربى ، وذلك كخطوة أولى لفهم عمليات تغيير المناهج وتطويرها وحل مشكلاتها .

#### ثانياً - اصلاح المحتوى منعزلا عن اصلاح العملية

ان أغلب الدول النامية ومنها الدول العربية أخذت تتجه نحو انشاء وحدات وطنية للبحوث التربوية وبنى خاصة تضطلع بمسئولية تغيير المناهج وتطويرها ، ان لم تكن قد انشأتها فعلا . الا ان هناك خطرا ماثلا ( كما حدث فى خبرات مماثلة لبعض الدول المتقدمة ) هو أن هذه الوحدات المتخصصة قد لا تكون لديها الموارد الضرورية ولا تتمتع بالسلطة التى تمكنها من أنجاز عملها ، ونتيجة لهذا قد نحاسب على أمور لا تدخل تحت سيطرتها حاليا ، والمقصود بالموارد هنا ، الموارد المادية والبشرية ، ولا نعنى بالسلطة مجرد صنع القرارات ، بل الافتتاح على جميع المستويات والقطاعات السكانية التى تتأثر بتغيير المناهج . وتصل درجة هذا الافتتاح وتواتره بمشكلة اقامة قنوات وشبكات للاعلام تمتد فى جميع الاتجاهات ، ولها روابط مع مختلف الهيئات والأفراد ، على الأصعدة المحلية والاقليمية والدولية . فعموما ما نكتشف انه حين نتخذ القرارات بشأن مراجعة المواد الدراسية أو اضافة مواد جديدة دون

تفهم الناس لهذه القرارات ، أو دون تأييد المدارس لها ، فإن اصلاح المناهج يواجه مقاومة  
إيجابية وسلبية معا .

والقارئ لهذا الفصل مدعو الى استكشاف مدى تأثير الانفتاح على المعلومات على  
مستوى القاعدة أو الافتقار اليه على سير تجديداتهم المخططة فى محتوى المناهج أو فى  
المنهجيات التى يتبعونها . أن التعاقد فى التعلم ، على سبيل المثال ، مصدر قلق مضلل  
للتربويين كافة . أى مدى تعرفنا على أسباب هذا الفاقد من خلال أحاديث مع المتربين  
أو المعيددين أنفسهم ، أو مع أولياء أمورهم ومعلمهم ؟ وأى أنواع المؤثرات البيئية المحلية  
يعاكس مؤثرات المدرسة ، ولكن استراتيجيات تغيير المناهج وتطورها لم تأخذ فى  
الحسبان ؟ ثم هل هناك أى تحيز أو فهم يؤدي الى عدم فعالية عمليات التغيير ، ولكننا لم  
نكتشفه بعد ؟

ولقد يكون من المجدى فى هذا الصدد ، أن نبحث عما اذا كانت قضايا المركزية واللا  
مركزية هى مسائل تتصل بالانفتاح على المعلومات والانتفاع بها ، واقدام الدارسين كأفراد ،  
واعادة التنظيم الادارى ، أم هى كلها معا .

ولقد كتب طاهر عبد الرازق Razik ( ١٩٧٧ ) فى دراسة مقارنة عن عمليات تغيير  
المناهج ، أن التقاليد والاتجاهات ووجهات النظر التسلطية قد تكون أكثر علاقة بما يحدث أو  
لا يحدث فى عملية اصلاح المناهج ، مما اذا كانت برامج تطوير المناهج تقوم  
وتطبق على أساس مركزى . وغالبا ما نجد أن كفاءة تجديدات معينة قد لا تكون لها صلة  
تذكر بمدى ثقلها وتطبيقها ، نظرا لأن تغيير المناهج لم يكن أبدا مسألة صنع قرارات عقلانية ،  
أو أمر سياسى / اجتماعى . وقد حدد ستافليم Stufflebeam ( ١٩٧٤ ) ، فى معرض  
حديثه عن صعوبة تقوم البرامج التجديدية سبعة جوانب رئيسية لما اصطلح على تسميته  
« المشكلات الاجتماعية السياسية » هذه الجوانب هى :

( ١ ) ضرورة اشراك مستخدمى المناهج ومستهلكها فى عملية تطويرها وتصميم تقويمها ، فى  
مرحلة مبكرة .

( ٢ ) الحاجة الى توجيه عناية خاصة بالاتصال والاعلام الداخلى حتى يكون جميع  
المشاركين على بينة من أدوارهم وفهمهم لها ، وكذا علاقتهم بالبيانات التى يجرى  
تجميعها .

( ٣ ) أهمية غرس بذور الثقة بين المشتركين وتنميتها ، وكذا الايمان بالتراهة المهنية للمهنيين  
كافة حتى يكون للمشروعات « صدق داخلى »

(٤) الأهمية المماثلة للاحتفاظ بالعلاقات مع البيئات الخارجية ، حتى يكون للمشروعات « صدق خارجي »

(٥) الالتزامات الاخلاقى للمحافظة على سلامة البيانات المستقاة من الموظفين غير المفوضين ،

(٦) الاستخدام الحكيم للأصول المرعية ، مثل العمل من خلال السلطة القائمة ، ومراعاة تسلسلها ، وفي بعض الحالات الحصول على تفويض لتخطى بعض الدرجات فى ابلاغ المعلومات للمعنيين ،

(٧) الاستخدام الحكيم لمنهجية العلاقات العامة ونشر المعلومات على جمهور واسع ، فى الأوقات المناسبة ، والاماكن المناسبة . ولقد يكون لهذه الاعتبارات التى ذكرناها أبعادا غالبا ما يقلل من شأنها أو تهمل فى سبيل الوصول الى الهدف ، ولكن قد يكون من المفيد أن نتساءل عما اذا كان فى الامكان ، فى الواقع ، أن نوليها اهتماما سطحيًا .

أن المناقشات التى تدور حول تغيير المناهج وتطورها غالبا ما تستقطبها وجهات نظر انسانية أو علمية عقلية . وليس الاستقطاب ضارا بالضرورة فى المراحل الأولى لوضع نهج نظرى متكامل ، ولكن لسوء الحظ ، قد يكون عديم الجدوى ، يؤخر حل المشكلات حلا شاملا وما وقد تم التعرف على هذه الفروق الفلسفية ، وتم توضيحها من جديد فى سياق تغيير المناهج وتطورها فانه يبدو ان من المجدى التوليف بين المفاهيم والاتجاهات ذات الصلة من الجانبين . اذ يمكن ان نضيف الى قوى القيم الانسانية القديمة والتى نقلت بأمانه ، فى مجال التعليم ، قوة التحليل العلمى وحل المشكلات وكلاهما من نتاج الفكر الانسانى والخبرة البشرية ، ويمكن تطبيقها بكاملها فى مجال اصلاح المناهج . وهذا هو النهج التوليفى الذى سماه مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik « النظرية الناقدة » وهى نظرية جديدة فى

تطوير المناهج ، تختص بالرقابة والمعنى ، بالمنظور والممارسة بالتحليل والاستراتيجية . ولم يعد التقبل غير الناقد لاحدى وجهتى النظر أمرا ضروريا ، ونتيجة لهذا فان الاهتمام بالجانب العلمى اخذ يطفئ على الاهتمام بالتعريف الفلسفى . هنا تصبح مشاركة الخبرات بين من يمارسون عملية تطوير المناهج أمرا غاية فى الاهمية ، لأن فى الامكان بناء نماذج متنوعة لعملية التطوير ، على ضوء هذه الخبرات . وبصفة عامة ، تكون النماذج غاية فى الغائبة اذا كانت الرقابة قابلة للتعميم ، أى اذا كان فى الامكان تكييفها بما يتلاءم ويختلف المواقع التى تتميز بمجموعات فريدة من المتغيرات . ولنا أن نتوقع أن تفيد خبرات المشتركين فى هذا الاتجاه فى اقتراح نماذج متعددة ، مع تكييفها للتطبيق فى مواءمات مختلفة .

من النتائج المعروفة أنه ، بغض النظر عن وجود أنواع كثيرة من النماذج التي يمكن استخدامها لوصف موقف معين وتفسيره ، هناك معالم ووظائف مشتركة لهذه النماذج ، تتيح وضع اطر ونظم عامة للعمل . ومتى تم تحديد هذه الجوانب المشتركة ، فانه يصبح فى الامكان من حيث المبدأ ، استخدام نفس القواعد والأسس لبناء نماذج جديدة تصلح للموقف الجديد . وبناء نموذج جديد هو التقيض لنقل نموذج من مكان لآخر ، وذلك انه رغم ان هذا البناء يبدأ من عناصر معروفة ، فان قوته تتوقف على تفرده وعلى متغيرات الموقف . وميزة استخدام نموذج عام ليمثل عملية من العمليات هى أنه يغنى عن الحاجة الى « اعادة اختراع العجلة » ، أو اعادة اكتشاف ما عرفه الآخرون . ويمكن الخطر فى تحديد بعض المعالم — عن خطأ — بأنها معالم عامة ، فى حين أنها معالم خاصة لموقف معين . وتساعد الخبرة المكتسبة من نماذج مختلفة على تفادى هذا الاحتمال ، كما تساعد على التمييز ما هو ثابت ، وما هو قابل للتعديل والتكييف . وتبادل المعلومات له قيمة جلى فى معرفة مثل تلك الفروق ، وهو ما يستهدفه هذا الفصل .

وميزة اخرى لبناء النماذج هى امكان تحقيق تكامل مفاهيم المحتوى والعملية فى سياق بنسوى وعملى واحد . فنشاط تغيير المناهج وتطویرها ظاهرة واحدة ولكن لها معالم كل من المحتوى والعملية التى تتمثل فى علاقتها الدينامية ببعضها البعض .

### المشاركة بالمعلومات فى تطوير المناهج :

من المفيد ، كنقطة بداية ، ان نتفحص مصادر تغيير المناهج . فكل تجديد لابد له من ان يبدأ من مكان ما ، وقد يكون للأصول المميزة تأثيرها على اتجاهات التغير من وقت التفكير فيها . وقد تضافر القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتعجل بالتغيير وقد يمارس أحد المؤثرات ضغطا شديدا ، بحيث يتطلب الأمر اعادة فحص المحتوى التعليمى والطرق التعليمية وتلك هى المتغيرات البيئية التى تعمل على احداث التغير ، و يدركها القارئون على تطوير المناهج بصورة عامة . ولكن هناك متغيرات بيئية تعمل على الابقاء على الوضع القائم ، بل قد تسفر عن قيام اتجاهات تؤدى الى التخلف فى التعليم . فمثلا ، هناك « التقاليد » التى قد تميز بأنها مجموعة من القوى الفعالة التى تعمل ضد التغير . ولذا لابد للرجة فى التغير من أن تصبح من القوة بحيث تتغلب على جاذبية التقاليد ، حيث تقف هذه التقاليد ، حاجزا أمام التغير . وعادة ما تقضى الاتجاهات المؤدية الى التخلف الى تناقص ظاهرى ، يطغى أثر غير مقصود على أثر مقصود . فمثلا ، نجد أن الهدف الاجتماعى وهو تعميم التعليم ، قد يسير فى الاتجاه العكسى ، بصفة مؤقتة على الأقل . حين يصل ميل غير المتعلمين أو أنصاف المتعلمين الى المدارس ويجد البلد التامى نفسه فى مواجهة أعداد ضخمة من

الطلبة ، و يصبح الأمر فوق طاقة البلد إلا إذا لجأ الى تطبيق مبدأ للحد من اعداد المقبولين ، كأن يلجأ الى التسجيل الانتقائي ، أو اختيار أو استبعاد تلاميذ أو مجموعات من التلاميذ . أن هذه البيانات . فى معظمها بديهية لا تحتاج الى دليل أو برهان ولكن نظرا لأنها تشكل « الستارة الخلفية » لعمليات تغيير المناهج ، وتكون بمثابة الحافز الى العمل ، أو الموق له ، فإنها تستحق أن تذكر مرة أخرى .

غالبا ما يجد صانعو القرارات التربوية فى البلاد العربية أنفسهم فى موقف لا يحسدون عليه ، إذ يواجهون الحاجات الاجتماعية المتنوعة التى تتنافس على الموارد المتاحة . وازاء هذا الضغط أو من قبيل الحنكة السياسية ، قد يصدر قادة الحكومة المراسيم أو القرارات المتصلة بالتعليم ، ولكن المسافة بين وقت اصدار المرسوم أو القرار والأمر الواقع تكون كبيرة للغاية لعدة أسباب وجيهة . ومن ناحية أخرى فإن تغيير المناهج الذى يبدأ نتيجة نمو تلتقائى سريع لآراء الأباء والتلاميذ ، يستغرق وقتا طويلا حتى يصل الى المستويات العليا و يأخذ مكانا فى القوائم التى تحتاج الى التنفيذ . ومثاليا ، يمكن أن نقول أن الحافز الى إصلاح المناهج ينبغى أن يأتى من « القمة الى القاعدة » ومن « القاعدة » أيضا ، للأفادة من المزايا والأقلال من المساوئ التى ينطوى عليها كلا الأسلوبين . وغالبا ما تكون المدارس النموذجية أو التجريبية بمثابة أرض مشتركة يلتقى عليها الطرفان ، حيث يشتركان معا فى تحديد الأهداف الوطنية وأهداف المجتمع المحلى ، و يبدلان جهدا مشتركا . وقد أصبحت هذه المدارس وسطا مألوفاً لأقامة وتقويم المشروعات والتجديدات الرائدة ، فى محتوى المناهج وتنظيمها وفى منهجيات التدريس . ولكن ، نظرا لأن كل مدرسة نموذجية راسخة متأصلة فى بيئتها ، فإن خبرات التربويين واختصاصى تطوير المناهج فى كل موقع من المواقع سوف تكون فريدة الى حد ما . ولهذا فإن المدارس التجريبية تكون بمثابة مثال مناسب لعملية بناء النماذج على أساس عناصر مشتركة ، وتكييف هذه النماذج وتطويرها لتنمى مع متغيرات المواقف المختلفة .

والمشكلات التى تواجه عمليات تكييف النماذج وتطويرها غالبا ما تكون نتيجة اهمال أو اخفاق فى التعرف على واحد أو أكثر من متغيرات الموقف . ويرتبط هذا الاخفاق ارتباطا وثيقا بمشكلة الافتتاح على المعلومات والانتفاع بها ، والتى سبق أن ناقشناها فى موضع سابق . ونحن اذا انتقلنا الى الدول العربية وجدنا أن عملية التخطيط التربوى المألوفة تتميز بأنها من القمة الى القاعدة دون نشاط ما فى مجال تطوير المناهج على مستوى المدارس — وهو نشاط يأتى نتيجة المبادرات المحلية . ويختلف الوضع تماما فى عديد من البلدان الأخرى ، حيث يشجع المعلمون على التجديد فى فصولهم الدراسية ، وعلى



مشاركة هذه التجديدات مع غيرهم من المعلمين فى ورش العمل ، والندوات أوفى مراكز المعلمين .

وعلى الرغم من أن المسؤولين يَشْعَوْنَ الى التعرف على آراء المعلمين العرب من خلال عمليات المسح ، الا أنهم لا يمتثلون حق التمثيل فى النشاطات الفعلية لتطوير المناهج . ويبدو أن الأمر لا يقتصر على أن الآباء والمعلمين ليسوا منفتحين على المعلومات ، باعتبارهم مصادر ومستقبلين لها ، بل ان المعلمين الممارسين أنفسهم ، فى أحسن الأحوال ، ليسوا مرتبطين بشبكات المعلومات الا بصورة هامشية ، ويتم هذا فى اتجاه من القمة الى القاعدة .

ولقد وجه قدر كبير من الاهمية لتحديد أهداف تغيير المناهج بصورة عامة ولكن تقنيات تحليل المهام ، وتوضيح نتائج التعليم المرغوبة على مستويات أكثر تحديدا ، جهد يستغرق وقتا طويلا ، ونادرا ما يبذل . ولا يقوم اتخاذ القرار ببذل هذا الجهد أو تلافيه على اختيار حقيقى دائما ، فغالبا ما لا تتوافر الخبرة الفنية اللازمة للقيام بمثل هذا التحليل الشامل قبل تعميم العملية التعليمية فى أى غط من أنماط المناهج . وفى حالات أخرى نجد أن قرارا محسوبا يزيد استثمار الوقت فى مقابل الفوائد المفترض الحصول عليها ، و يقدر القوة النسبية للأولويات الأخرى .

وهناك مصادر متنوعة ، يمكن لمن يختارون طريقة الأهداف السلوكية فى تطوير المناهج الاستمانة بها . وهذه المصادر المتاحة فى صورة أدلة ، تعطى توجيهات لتحديد مختلف مستويات الاهداف ، خطوة خطوة ، وكذا تسلسل عملية تنمية المعارف وغيرها من المهارات . وهذه المواد سهلة نسبيا ، وإذا كانت الفائدة الطويلة المدى وسهولة المراجعة من بين المعايير الحاسمة ، فانه يمكن من الواقع توفير الوقت عبر فترة تطوير المناهج . وإذا حددت الأهداف بعناية ، مع قياس الاداء أو غيره من وسائل التقويم مع التحديد السلوكى ، فانا بذلك نكون قد هيأنا القاعدة للتطوير المستقبلى لاختبارات التحصيل الموضوعية . ولقد بدأ عدد من الدول العربية فى استخدام نهج الأهداف السلوكية كوسيلة لتطوير الامتحانات والتجديدات فى المناهج فى وقت معا . ويمكن التوسع فى الأهداف نفسها ، ومراجعتها ، أو استبعادها فيما بعد ، على ضوء ارتباطها ومدى فائدتها التعليمية الفعلية ، التى تطبق فيها على اساس تجريبى . ويمكن تقديم الأهداف المحددة الى الطلبة فى بداية الدراسة ، حتى يشاركون المعلمين توقعاتهم لما يتعين عليهم انجازها . وتعتبر مشاركة التوقعات نفسها بمثابة استراتيجية تعليمية لها قيمتها : اذا انها تحدد سيقاات التعلم وحلوه ، وتجهل الطالب يشارك مشاركة اصلية وهوىسمى الى تحقيق أهداف معروفة .

ولا يشكل اختصاصيو تطوير المناهج أنفسهم جماعة ضاغطة بالنسبة الى أى أسلوب أو منهجية معينة . ولكن لكل اختصاصى من ذوى الخبرة بعض التقنيات المفضلة التى سمع عنها من الغير أو ابتدعها هو بنفسه . ويبدو أن القدرة على الابداع والابتكار لا تنال حظها من التقدير عند اختيار العاملين فى تطوير المناهج ، بل أنها تغفل فى كثير من البرامج التدريبية . ان ممارسة التجديد الخلاق ، والمرونة الطلقة والقدرة الجمالية فى تطوير المناهج ، اذا هى لقيت التقدير ، امكن أن تشكل عملا انسانيا رائعا - يدعمه العلم والتكنولوجيا و يقترن بالسعى الى تنمية الطاقة البشرية وتحقيق الطموحات البشرية . ومعروف أن الابداع فى العلاقات الانسانية وفرّ تيسير السلوك الجماعى يعتبر أمرا لا بد منه لنجاح أى نشاط فى تطوير المناهج واختصاصى تغيير المناهج باعتباره منتجاً للمواد الخلاقة والبيئات البشرية الخلاقة لانجاز المهام التى يتطلبها هذا التغيير هو فى الواقع قنّان نشيط بكل ما فى هذه الكلمة من معنى . ومهما يكن موقعه فى التسلسل الوظيفى ، فانه سيقوم بدور المحفز والمرشد والمنتج معا ، ملها الغير للكشف عن قدراتهم واهتماماتهم ، منجزين معا ما لا يمكن لأحد وحده أن يتجزه وقد لا يعتبر القائم بالتغيير نفسه عنصرا ناقدا لعملية التعليم والتعلم ولكنه فى الواقع اقرب ما يكون الى العملية نفسها ، والى التغيير المخطط لتلك العملية . ولهذا السبب ، فانه من الطبيعى أن يتم اختيار مطورى المناهج فى الغالب لهذا التخصص والتدريب ، على أساس ادائهم كمعلمى فصول .

وحيث توجد نظم لمكافأة المتكررين فى التدريس وفى تطوير المناهج ، فان هذه المكافأة فى الغالب ، تكون فى صورة تقدير شرفى والاعفاء من العمل لبعض الوقت ، وليس فى صورة مكافآت اضافية أو ترقية . وطبيعى أن فى وجود مثل هذه النظم ما يشجع مطورى المناهج على أن يبذلوا اقصى جهودهم فى العمل . ومن بين أساليب مكافآت المتفوقين اتاحة الفرصة لهم لتبادل الخبرات والآراء مع نظرائهم فى المواقع الأخرى . كذلك فان المشاركة فى المؤتمرات لها قيمتها . كما أن فرص التبادل والتفاعل بين النظراء يمكن أن تصبح جزءاً من أدوار المعلمين - الممارسين والقائمين على تغيير المناهج وذلك من خلال انضمامهم الى عضوية الرابطة الإقليمية ، والنشرات الاعلامية ، وغيرها من وسائل تبادل المعلومات

وبمحدث أحيانا ، بعد المرحلة التجريبية لتطبيق منهج جديد ، أن يظهر فجأة حاجز اتصال عند البدء بتعميم المنهج المطور فى المدواس الأخرى ، ونشره على نطاق أوسع ، اذ قد يعتقد العاملون فى المناهج الذين شاركوا فى التجارب الميدانية أن الآخرين واسمو الاطلاع مثلهم ، ومن ثم يحتسرون الشرح اللازم والذي لا بد أن يصاحب عرض المواد الجديدة

وتقديمها . فن السهل أن يدرك هؤلاء - ولكن من المصير عليهم ان يتذكروا - أن ثمة مجموعة جديدة بكاملها من المستقبلين والمنفذين قد بدأوا فى محاولة العمل وفقا للمفاهيم المطورة مستخدمين أدوات تعليمية جديدة . ويمكن للمسؤولين عن التوضيح أن يلجأوا الى القائمين على التغيير فى المواقع الجديدة لتعزيز العملية فيها . وهنا مرة أخرى تبرز امامنا قضية الانفتاح على المعلومات . على أنه مثاليا لا بد لمطور المناهج من أن يلجأ الى وسطاء ، مثل المشرفين والاداريين ، لانه ليس فى امكانه أن يشرف على تنفيذ التغيير فى كل مكان فى وقت واحد . وفى الدول العربية ، نجد فى الغالب أن اختصاصى المادة يمر بمرحلة تدريب على استخدام المواد الجديدة والطرق الجديدة ، ثم ينتقل الى المدارس لمعاونة المعلمين . ولكن اختصاصى المواد ليسوا بالضرورة مدربين على اجراءات التطبيق بالمفهوم الاجتماعى . فرغم أنهم قد يفهمون التغييرات تفهما جيدا ، الا أن هذا لا يضمن لنا أنهم سيتمكنون من شرح الأساس المنطقى لهذا التغييرات ، واجراءات السير فيها ، بطريقة فعالة ، أو إثارة حماس المعلمين الآخرين ليشاركوا مشاركة فعالة فى عملية التغيير ، ويلزموا بها . وفى هذا الصدد فان المشتركين فى الحلقة مدعوون لاقتراح وسائل مبتكرة لاختصار الفجوة بين نهاية مرحلة التدريب وقبول التغييرات التى أثبتت جدواها على نطاق واسع .

و يفترض ، لأغراض الايضاح ، ان تجريب المناهج الجديد وتقومها ومراجعتها تسبق ، مثاليا ، عملية نشرها وتعميمها . والواقع « أن الأمر ليس كذلك فى كثير من البلدان العربية . ومن الأساليب التى يعزى اليها عدم مراعاة ذلك » ، التذرع بضيق الوقت ، وبأن رجال البحث والتقوم مرهقون بالعمل ، هذا الى جانب الاعتقاد بأن فى الامكان احداث التغييرات الرشيدة دون ما حاجة الى عمليات التجريب الباهظة التكاليف . والذى يحدث فى هذه الحالة هو أن تصبح كل مدرسة تطبق المناهج الجديدة ، التى لم يتم اختبارها ، مدرسة تجريبية - ولكن دون ان يكون هناك وقت محدد للتجربة . ومن ثم تصبح عملية الكشف عن جوانب القصور فى المنهج الجديد أو فى أجزاء منه ، وعدم كفاءتها ، عملية غاية فى الصعوبة ، وقد لا تظهر الآثار السلبية أو المحايدة الا بعد مضي سنوات . على أنه لا بد لنا من أن نقر بأن تغييرات . ويمكن تدريب المعلمين ، وهم فى مواقعهم ، على القيام باجراءات بسيطة لتقوم التغييرات التى يسهل تطبيقها فى البداية ، ثم بعد ذلك تقوم المحاولات الاكثر تطورا ، للتحقق من صلاحية المواد والطرق الجديدة ، او مراجعتها وبهذه الامور يتطلب تحسين مستوى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وكذا التوسع فى التعليم المستمر بالنسبة لهم . ولكن الملاحظ ان الدول التى ليست لديها الموارد لتجريب المناهج أو ليست مقتنعة بالحاجة اليها ، هى نفسها التى تفتقر الى الموارد المناسبة

لتحسين مستوى تدريب المعلمين . ولعل تضافر جهود الدول العربية كفيل بالتوصل الى حل ازاء هذه المعضلة .

ولقد يميز المعلمون - بتدريبهم الحالي - عن أن يروا في انفسهم نصيرا لاختصاص نطوير المناهج على الصعيد المركزى ، وللقائمين على تغيير المناهج وتقومها في الواقع المختلفة . وبالمثل ، فانه قد يصعب على المشرفين والادريين أن يشجعوا المعلمين على القيام بهذا الدور الجديد . ولكن ، اذا كان ناتج التعليم هو التغيير ، فلا بد للمعلمين أن يتعلموا كيفية تيسير هذا التغيير . أن غرف الدراسة ، والكتب المقررة ، وغيرها من المواد ، والمعلمين والطلبة والبيئة الخارجية ، الى درجة ما ، كل هذه تشكل نظاما للتدريس ولكنه - من واقع التجربة - لا يثبت على حال واحد أبدا ، رغم وجود الروتينات الراسخة ، وخطط الدروس المألوفة . ويحتاج المعلم ، وهو يتولى تيسير العملية التعليمية الى كفاءة في التدريس وفي علاقاته بالآخرين ، والى قدرة على التكيف والتوجيه الذاتى وفي ايجاد ، يحتاج الى جميع الميزات التى يتحلى بها اختصاصى المناهج ، ولكن بدرجة متخلفة وضمن حدود بيئة مختلفة - وليس من العسير علينا أن ندرك السبب فى أن الحديث على رفع مستوى تدريب المعلمين يأتى انعكاسا آليا فى أعقاب الحديث عن تغيير المناهج .

وينصب أحد النماذج المتاحة التى طورها طاهر عبد الرازق ١٩٧٢ لتدريب المعلمين فى البلدان النامية على كل من أبعاد عملية التدريس ، والدور الذى يقوم به المعلم فى حجرة الدراسة . ويتقسم هذا النموذج الى نظامين فرعيين متفاعلين :

نموذج التدريس ، ونموذج التسيير .

ويستهدف النظام الفرعى لنموذج التسيير تسهيل تحقيق أهداف التدريس ، سواء فى مجال تدريب المعلمين أم على مستوى الفصول الدراسية الدنيا . وهو يقدم بيانات عن الكلفة ، ويعنى بمراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف محددة اما النظام الفرعى لنموذج التدريس فيستند الى استخدام نهج التنظيم وهو يسمى الى تحديد المهارات الأساسية التى لا بد للمعلم ان يكتسبها والى تحديد اجراءات تقوم هذا المهارات عبر المراحل المختلفة من تقدم الدارس . ويحدد النموذج أيضا طرق تكييفه وتطويعه للوفاء بمحاجات المتدربين الأفراد ومعدلات التعلم ، واعتبار أن ذلك ليس مبدأ وحسب ، بل هو عملية مستمرة وازضافة الى ذلك ، يطالب النموذج بتكامل مختلف مهارات المعلم وسلوكه ، فى أسلوب شخصى شامل للتدريس . ووفقا لهذا النموذج يتعين على المعلمين المتدربين أن يقوموا ، فى العمل ، بايضاح كيف يمكن لأسلوبهم وكفاءتهم فى المادة أن يحدث لدى الطلبة التغير المنشود . وهذه مبادئ معروفة ، ولكنها لا

تتبع بصفة ثابتة مستمرة، في تدريب المعلمين بالمنطقة العربية. ولكن النموذج يبدأ بهذه المقدمات، ليقدم عملية دينامية تتسم بالمرونة في التطبيق، وبامكان التنبؤ باكتساب كفاءات معينة. وقد أوردنا ذكر هذا النموذج هنا، نظرا لأن هناك ادعاء بأن ما بذل من جهود في مجال تطوير المناهج حتى الآن قد أسهب في الشروح، ولم تهتم الاهتمام الكافي بالتكنولوجيات والخطط العلمية وقد أوردنا ذكره أيضا لأنه يعتبر نموذج ممكن التطبيق في عمليات تنمية وتطوير القائمين على تغيير المناهج. ان الفترة التي تخصص للممارسة العلمية، تحت الاشراف، لها قيمة جلى ولا يقل عن ذلك في قيمة تشجيع كل فرد على تنمية أسلوبه الشخصى، على أساس التكامل بين الأفكار والتقنيات التي يحصل عليها من مصادر متعددة.

لقد قام صاحب النموذج الذى أشرنا اليه آنفا بتطبيقه، من حيث المفاهيم التي يقوم عليها، فى عدد من البلدان النامية. ومن معالم هذا النموذج ما اصطلح على تسميته «نظـ حل المشكلات» الذى يقوم على أساس فلسفة «تعلم كيف تتعلم» مؤكدا على امكان نقل المهارات التي تنتج عن ذلك. ويحدد النموذج أربعة مراحل لعملية حل المشكلات:

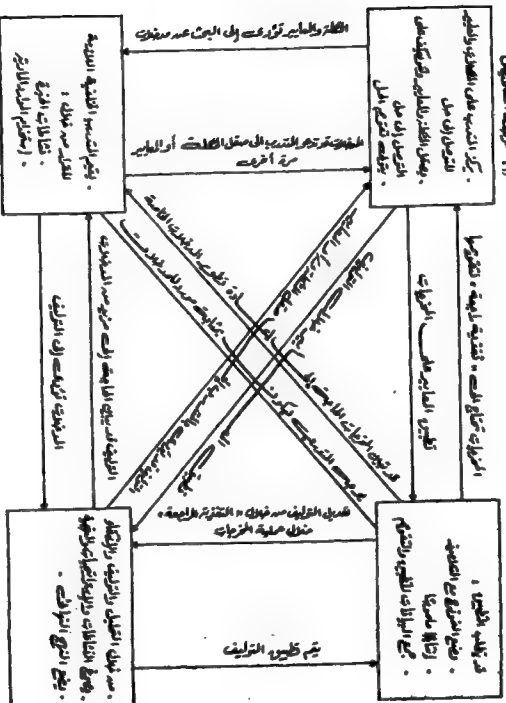
- ١ - مرحلة التشخيص.
- ٢ - مرحلة المدخلات.
- ٣ - مرحلة التوليف.
- ٤ - مرحلة المخرجات. ويمكن توضيحه فى الشكل رقم (٢ - ١)

وتكمن قيمة النموذج فى مجموعة، فى امكان تعميمه على ألوان كثيرة لحل المشكلات، وعلى مشكلات التدريب فى التعليم. وهو يجسد عمليات التغيير فى أبعاد واضحة، ولكنه - كما هى الحال للمواقف المتفاعلة فى دنيا الواقع ليست له بداية أو نهاية محدودة، رغم ما يتضمنه من نشاطات متتابعة.

ان كثيرا من التقارير الخاصة بمشروعات تطوير المناهج تبين لنا ما تنسم به العملية من طبيعة تفاعلية: تنشأ المشكلات، وتمارس الضغوط، ويتم على مستوى معين، ولو أن المراقب الخارجى، فى بعض الأحيان، قد لا يلاحظ هذا المستوى. وفى نموذج حل المشكلات يكون الدارس (وهو المعلم المتدرب فى هذه الحالة) نشيطا ومتفاعلا معا، وفقا لما يتطلبه الموقف. وهو يستجيب للمشكلات، ولكنه لا يعتبرها اختبارا حتميا فى طبيعته، يتطلب اللجوء الى نفس الحلول مرارا وتكرارا.

ولقد عبرنا عن هذا النموذج فى وضوح بلغة علم النظم ومصطلحاته، ورغم هذا فهو

(٢) مرحلة الضوابط



شكل (١-٥) نموذج حل المشكلة

المصدر: المؤلف، ص ١١٢٢، ١١٢٩

منفتح في جانبه الاجرائي يؤدي الى سلوك خلاق ، سواء في أبعاده الميسرة أم في تفسير عنه من نتائج ملموسة . وهذه النتائج الملموسة ، يمكن للمعلمين واختصاصيي تطوير المناهج ، بل ينبغي لهم مشاركتها فيها بينهم ، مع وصف للعملية التي تم بها تطوير هذه التواتج .

وبعد فان هذا الميدان مازال ميدانا جديدا ، وهو في حالة تغير مستمر ، لئذ يحاول الاستجابة الى مطالب البيئة وأولوياتها . ولذلك فن المجدي أن نتعرف على ما فعله الآخرون ، وما صادفوه من مشكلات ، والنهوج التي اتبعوها لحل هذه المشكلات .

و يسمى نموذج حل المشكلات الى الحصول على «تغذية راجعة» من البيئات المختلفة ، في تفاعلها الداخلي وتفاعلها مع البيئات الأخرى والافادة من هذه « التغذية الراجعة » ، ولكنه لا يحدد هذه البيئات . وتكمن قيمة النموذج في الانفتاح على المعلومات ، والاستخدام الخلاق لما يحصل عليه منها لانتاج معلومات جديدة .

والفرصة ماثلة دائما لمعالجة العمليات والنتائج ، لأن ديناميات النموذج ليست منفصلة ولا هي متجهة في اتجاه واحد . وفي الوقت ذاته فان الانفصال عن سياق المشكلة ، وما تحلقه من توتر ، امر عديم الجدوى . والتوتر بين ما هو قائم ، وما ينبغي أن يكون في نظر المعلم المتدرب أو اختصاصي المناهج تحت التدريب ، هو الذي يؤدي الى التحرك نحو حل المشكلات .

أما آثار مثل هذا النموذج فيما يتصل بإشارة الدوافع الداخلية فيمكن تقصيا في سياق فحص طبيعة التدريب ، وأثرها على تغير المناهج وتطويرها مع توسع نطاق دور المعلم بحيث يتضمن جوانب تصميم المناهج الجديدة وتطبيقها . وليس هناك ما يدعو الى التخوف من تداخل المهارات ، أو اغتصاب مهنة لأخرى والتعدي على حقوقها واختصاصاتها . فأمام كلا الفئتين من العاملين الكثير الذي يمكن عمله . ويمكن ان يعهد الى أحد اعضاء هيئة التدريس ، وخاصة في المدارس الكبيرة مسؤولية تطوير المناهج والإشراف على تطبيقها ، وأن يتفرغ للأصطلاح بهذه المسؤولية ، الى جانب قيامه بتحليل المواد المطبوعة وغير المطبوعة وتطويرها . وبعض الدول بها مجموعة من البنى المتعددة الطبقات تتولى عمليات تجديد المناهج ، وهي تضم القائمين على شئون المناهج والموظفين المتخصصين على الأصعدة الوطنية والإقليمية والمحلية ، وعلى صعيد المدارس ، بل الضيق الدراسي . وفي المصروف الدراسية ، نجد أن الأطفال أنفسهم يمكن أن يصبحوا مطوري المناهج ، بالمعنى المصغر ، فيختارون مولدهم وطرقهم ، ويتابعون المعلم على نتائج تجربته للتعلم التي يتعلمهم وتفيد أقرانهم .

ونحن لا نحاول هنا أن نقترح أن تراعى نفس مستويات التدريب أو نتوقع أن تتوافر لدى هذه الفئة المختلفة من مطوري المناهج . ولكن تنمية فئة القائمين على المناهج سواء داخل المدارس أو على مستوى المناطق أو المستوى المركزى من شأنها أن ترفع من مستوى تطوير المناهج وتطبيقها ، من الناحيتين الكمية والكيفية ، بغض النظر عن مصدر المبادرة فى هذا التطوير .

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا بمفهوم التعليم مدى الحياة ، ادراكا للحاجة الى التوسع فى اتاحة الفرص التعليمية قبل فترة التعليم الرسمى الحالية وبعدها ، والحاجة الى اشتراك الهيئات والمؤسسات الخاصة فى عملية تعليم المواطنين وتدريبهم . ويرى بعض المفكرين التربويين ان التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة ييسر الفرصة لاكتساب الاطفال القدرات والاتجاهات نحو التعليم مدى الحياة ويسود هؤلاء المفكرين الشعور بأنه نظرا لانه لا يوجد مرافق خارجية للتعليم قبل المدرسة ، فإن البيئة المنزلية هى المكان المنطقي للبدء بتعليم الاطفال . ويرى مفكرون آخرون أن هذا هو النهج المقبول من الناحية الفلسفية . ولكننا نجد ، فى كثير من بلدان المنطقة العربية ، أن الامهات أنفسهن فى كثير من الاحيان أميات غير متعلّمتات ، يعرّضن معرفة الاجراءات الصحية الأساسية وحسن التصرف فى مالية البيت ، والاحتفاظ بسجلات لها . ونتيجة لهذا نجد ان برامج محو الأمية بين الراشدين تستوعب موارد المدارس والمعلمين المدربين على محو الأمية فور اعدادهم . ولقد يكون هذا هو اقصر طريق لتحقيق ثلاثة أهداف فى وقت واحد : تعليم الصغار فى المنزل حتى يتمكنوا من مواجهة ذنباهم الجديدة ، وحفزهم الى التعلم ، وزيادة الفرص التعليمية للنساء ، وتشجيع تعليم الكبار . وهناك أيضا امكانية نقل جانب من جهود محو الأمية الى المرافق غير المدرسية ، واللجوء الى بعض المعلمين المتطوعين ، متى ظهرت النتائج الأولى لجهود محو الأمية وأتيحت الفرصة للمتعلّمين الجدد للتحرك ضمودا نحو المزيد من التعليم . وسنوات ما قبل المدرسة وما بعدها ميدان خصب للاستخدام الخلاق للوسائل والمواد غير المطبوعة والمطبوعة ، وللتكنولوجيا التعليمية بشئ اشكالها ، مع ملاحظة شئ واحد ، هو أن البرامج الموجهة الى هذا المستوى تكون أكثر تفتحاً على التغير ، نظرا لانه ليس هناك ما يحدد انتهاء الدراسة عن طريق الامتحانات .

وبدئى أن استخدم الوسائل غير المطبوعة قد أدى الى اهتمام ملموس بالتوسع فى العاملين فى هذا المجال وينشر التعلم الذاتى ، وخاصة فى دول الشرق الأوسط التى لا تعاني أية مشكلات مالية فى سبيل الحصول على الأجهزة والمعدات اللازمة لتطوير التعليم المتعدد الوسائل . ولكن تقارير هذه الدول تشير الى أنه رغم توافر المعدات ، فإن استخدامها



محدود بسبب الافتقار الى الفنين المدربين . ولعل من اهم ما يمكن أن يستفاد به فى هذه الناحية هو النظر فيما اذا كانت الخبرة متوافرة لادماج الوسائط غير المطبوعة فى برامج تطوير المناهج بطريقة فعالة . واذا لم تسهم البرامج التعليمية التى تستخدم هذه الوسائط فى التعلم وفقا للأبعاد المقصودة ، من خلال تطبيق منهجيات المناهج ، والالام بتخصائص مختلف الوسائط ، فان فعالية هذه البرامج تصبح موضع تساؤل . وهناك بالطبع معايير أخرى الى جانب معيار الفعالية ولعله يكون من المفيد استكشاف هذه المعايير فى سياق التنمية التربويه وتغيير المناهج .

واحدى الطرق التى يمكن بها للوسائط التعليمية توسيع نطاق الخبرات التعليمية التى توفرها المناهج العادية ، هى زيادة معرفة الطالب لبيئة المباشرة ، وليست الاقليمية ، وانتمائه الى المجتمع العالمى .ومن إحدى المشكلات التى ينبغى التغلب عليها فى استخدام وسائل الاتصال للأغراض التعليمية ، عزلة سكان الريف والمناطق الصحراوية عن هذه الوسائل وما تقدمه من برامج . و يدرك المعنيون بتطوير المناهج على النطاق الوطنى فى بعض البلاد العربية أن التلفزيون التعليمى ، بل الاذاعة نفسها لن تصل الى جميع السكان . ولقد يكون لدى مطورى المناهج الذين اكتسبوا خبرة تعليم فئات السكان المنعزلة ، بعض الأفكار المفيدة التى يمكن لمن يعانون نفس المشكلة التعرف عليها . و يعتقد البعض أن المواد المطبوعة ، بما لها من استخدامات متعددة ، لم تستغل بعد الاستغلال الكافى ، وأن الابداع والابتكار فى استخدام هذه المواد المطبوعة يمكن ان يحقق من المنجزات ما يفوق التى تحققها الوسائل والمواد غير المطبوعة . ولعله قد آن للبلاد العربية أن تفكر فى المناهج ، بمختلف أشكالها ومضامينها ، وأن تلقى الضوء على هذه القضايا ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال : ما الذى يشكل الاستخدام الخلاق للمواد المطبوعة ؟ وفى هذا الصدد نجد أن بعض الدول تسمى الى رفع مستوى الصور والرسوم المستخدمة فى الكتب المدرسية وربما الى استخدامها لأول مرة وهو ، فى بعض الاحيان القليلة ، اجراء بدائى للتوليف بين لونين من الوسائط . ويمكن اقتراح توليفات أخرى لاختصاصى تطوير المناهج الذى يبحث عن أفكار جديدة .

رابعا - تلخيص العناصر الهامة فى عملية تطوير المناهج فى البلاد العربية  
فى الامكان وضع حدود نافذة بين بنى المركزية واللامركزية وفلسفتها فليست ممارسة المركزية ، بالضرورة ، ملازمة للاستبدادية ، كما أن البنى اللامركزية ليست دائما ديمقراطية . ولا بد من السعى الى استكشاف عناصر القوة فى نشاط تطوير المناهج ، وتلك

التي تحد من هذا النشاط . ولابد من التوصل الى اقتراح حلول مواجهه نحو العملية نفسها .  
من اجل التوصل الى تحليل أبعاد هذا الاستكشاف تحديدا دقيقا .

ولكل من المركزية واللامركزية مشكلات خاصة بها ، يواجهها من يضمن  
استراتيجيات المناهج والاستراتيجيات التربوية . على أن القضية فى الواقع هى قضية  
استراتيجية . وليست مسألة اختيار بين الرقابة والحرية ، ذلك لأن ما تتميز به المركزية من  
صفات ، ليست هى نفس الصفات المميزة للامركزية .

والملاحظ ، فى الوقت الراهن ، أن النظم المركزية أخذت تتجه نحو اللامركزية ،  
والعكس صحيح بالنسبة الى النظم اللامركزية . ويبدو أن نظام التسلسل الادارى فى  
الدول يميل الى موقف وسط . وعلى أنه من المتوقع ، فى نهاية المطاف ، أن تتوزع الوظائف  
الهامة للتعليم توزيعا جغرافيا . وسياسيا واقتصاديا عادلا .

والجميع بين الاتجاه نحو زيادة مركزية بعض الوظائف والبنى ، والتخفيف من مركزية  
الوظائف والبنى الأخرى ، من شأنه أن يؤدى الى توزيع عملية صنع القرارات على ثلاثة  
مستويات أو أربعة فى العمليات التعليمية ، ويتوقف هذا بالطبع على حجم الدولة .  
وقضية المركزية أو اللامركزية ليست فى الواقع مسألة الاختيار بين الواحدة أو الأخرى ،  
ولكنها مسألة تحديد أى العمليات ينبغي أن تتم على أساس المركزية ، وأنها ينبغي أن يكون  
لامركزيا ، وصولا الى تحقيق الأهداف المنشودة . ومن المهم تصور تطوير المناهج على أنه  
عملية تتم على جميع المستويات ، ونتيجة لهذا ، لا يمكن القول ان عملية تطوير المناهج هى  
عملية واحدة ، بل يمكن أن تنظر اليها على أنها عمليات مختلفة تتم على كل مستوى  
وترتبط ببعضها البعض الى حد ما .

ومن الضروري وصف العمليات نفسها ، حتى نتبين أى منها يتم على أى مستوى ،  
ولماذا . ولهذا الغرض ، قد يكون من المفيد أن نلجأ الى استخدام نظام للتصنيف ، أو  
لتجميع العمليات المتشابهة أو المتصلة ببعضها البعض فى فئة واحدة . وأول فئة فى هذا  
التصنيف هى « الأهداف والوظائف » . وهى ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف الاقتصادية  
والسياسة والاجتماعية للدولة وللمجتمعات قاطبة . وتتطلب الأهداف والوظائف ، فى  
أغلب الأمس ، وجود بنى تعليمية جديدة ، ومرافق تعليمية جديدة . وفى النظم التى تقوم  
على أساس المركزية ، نجد أن هذه الفئة — الأهداف والوظائف — غاية فى الترتيب  
والتنسيق ، تشير الى ما تتمتع به الحكومة المركزية ووكالاتها من حقوق وامتيازات . كما

تشير الى مسؤولياتها قبل الشعب الذى تمثله . ونجد التطورات التى تحدث فى هذه الفئة ، وهى تتصل بتغيرات أكثر شمولاً وعمومية تعبيراً لها فى تشريعات الإصلاح الاجتماعى . وفى الدول الصغيرة نجد أن القرارات التعليمية تكون مرتبطة بالإصلاح الاجتماعى من حيث الهدف ، ولكنها ليست بالضرورة مرتبطة به من حيث المضمون والمحتوى . مثال ذلك ، أن قراراً بتعميم التعليم الإلزامى لا يبين ما هى أنسب الإجراءات الأكاديمية لتحقيق هذا الهدف أما فى الدول الكبرى ، فقد لا تكون العلاقة بين التقدم الاجتماعى المنشود والقوانين التشريعية واضحة والوضوح الكافى . كذلك تكون كيفية استجابة المدارس للتغيير أقل وضوحاً ، حتى إذا كان تغيير المناهج أو أى تغيير آخر مرتبطاً بسياسات التمويل الوطنية . وصنع القرارات الخاصة بالتعليم وتحديد الأهداف والوظائف على المستوى الكلى ( الأكبر ) من شأنه أن يوضح ما الذى ينبغى عمله وكيف ينبغى أن يتم هذا العمل .

الفئة الثانية هى « التنظيم والإدارة » وهى تعنى تقسيم أو تجميع العمليات المتصلة بالتطوير التنظيمى ، أو تغيير الأنماط الإدارية وبنى صنع القرار داخل النظم التعليمية . وفى النظم التى تقوم على أساس المركزية نجد ، مرة أخرى أن الحكومة المركزية ووكالاتها هى التى تختص بشئون التنظيم والإدارة الخاصة بتطوير المناهج . وسواء كان لهذه التغييرات أثر معين فى بعض المواقع يفوق أثرها فى مواقع أخرى ، أو كانت فى الواقع إصلاحاً تعليمياً أعم ، فإن عملية التغيير الفعلية تتم على المستويات الوسطى والمحلية . والتطوير التنظيمى ، فى بعض البلدان ، مسألة اختيارية ، وتلجأ إليه مجموعة أو مجموعات من الوحدات ، كوسيلة لزيادة فعاليتها وكفاءتها ، ورفع مستوى النشاط المشترك بينها . والضغوط الخارجية ، فى أغلب الامم ، هى التى تجعل إعادة التنظيم الداخلى ، حتى فى البلدان التى تمتع فيها الوكالات والهيئات بجزية اختيار الطريقة التى تراها لإعادة تنظيم نفسها ، ومرة أخرى كما هو الحال بالنسبة لمركزية الإجراءات والوظائف ولا مركزيتها فإن التطوير التنظيمى قد يكون تعبيراً رسمياً عن الاستبدادية ، أو الديمقراطية ، كما قد يكون عملية لا رسمية تتم بطريقة تختلف تماماً عما هو متوقع ، وفقاً للتحديد الرسمى للبنى والوظائف . وثمة اختلاف كبير بين طرق التطوير التنظيمى كما تبدو على الورق ، وبين ما يحدث من خلال الممارسة العملية ، وقد تتراوح الإجراءات الإدارية ، فقد يكون صنع القرارات فى يد السلطة كلية ، كما قد يتم عن طريق المشاركة . وأغلب المنظمات تتخذ موقفاً وسطاً بين الأسلوبين . ومن الأهمية بمكان التعرف على التنظيم الذى ينبغى أن يتم فيه تعميم المناهج ، والتنظيم الذى يسيطر عليها ، وكذا التنظيم الذى يقوم بنور الربط بين الاثنين .

والفئة الأخيرة لا تدعى أنها شاملة جامعة لكل الاحتمالات ولكنها تفيد استكمال الفئات السابقة. تلك هي فئة «الأدوار والعلاقات» ، وهي تنمة طبيعية للفئة الثانية . فتغيير البنى التنظيمية لا يحدث دون أن يؤثر ذلك على الأدوار والعلاقات داخل هذه البنى ، والعكس صحيح . والتنظيمات تتطور ، أو تفشل في أن تتطور تبعاً لأدوار العاملين فيها . وادركهم لها . و يبدون أن الدول العربية جميعاً تدرك أن تحديد الأدوار الجديدة مسألة هامة بالنسبة الى التدريب قبل الخدمة أو أثناءها . ولكن هناك وعياً أقل بأن التغييرات التى تطرأ على علاقات الأدوار هي عناصر لها أهميتها فى عملية تطوير المناهج . ولا يمكن أن يكون هناك فرق بين « تنمية العاملين » ، والتدريب التقليدي أثناء الخدمة الا اذا وجه الاهتمام الى كلا الجانبين من تغيير الأدوار . وتتطلب « تنمية العاملين » نشاطات تعاونية يقوم بها و يشارك فيها كل من المواطن العادى والطالب معا .

ولكن تنمية العاملين عملية باهظة التكاليف ، من حيث الوقت والمال ، لأن الأمر يتطلب الاستعانة بخبراء خارجيين لتقديم المشورة . والبدل لهذا هو الاستعانة بموظفين مدرّبين يتولون القيام بمهمة « تنمية » هيئات التدريس بالمدارس ، ومعنى هذا تعيين المزيد من الموظفين .

والمبادرة بتغيير الأدوار والعلاقات بين الادوار— كما هو الحال فى التطوير التنظيمى — تكون فى العادة نشاطاً مفوضاً ، حتى اذا جاء التخطيط لهذا التغيير من الحكومة المركزية . وتكون الاختيارات فى النظم الأقل مركزية ، هي نفس الاختيارات الخاصة بالتطوير التنظيمى ، وتم المبادرة فى العادة على المستويات المحلية .

ولننظم الحوافز دور فى تغيير الأدوار وتغيير علاقات الأدوار . ولا تكون الحوافز ، بالضرورة ، حوافز مادية أو فى صورة ترفيع (ترقية) ، فقد يكون الحافز فى صورة اعفاء من جزء من الوقت ، والاحساس الحقيقى بالانجاز حين تتحقق نتائج مفيدة أو قد يكون الحافز فى صورة تغييرات عملية فى أوضاع العاملين ، كأن يشاركون فى عملية صنع القرارات ، بغض النظر عن موقعهم فى الهيكل الادارى للمدرسة .

وقد تكون هناك بعض الحوافز « المستوردة » من نوع سلبى ، تفرض التغيير من خلال عمل اتحادى أو سلطة اشرافية ، أو غير ذلك من تكتيكات القوة المكشوفة وسرعان ما تؤدي هذه الحوافز الى تكيف الأدوار ، الا أن العلاقات الانسانية قل أن تنشأ من خلال القوانين واللوائح ، اذ تحددها مجموعة معقدة من البنى ، وتوزيع السلطة ، وعمليات صنع القرارات ، والخصائص والعلاقات الشخصية ، والحوافز . ولم يتم حتى الآن القيام بدراسة متعمقة لهذه

العلاقات المتبادلة في النظم التعليمية حتى في الدول المتقدمة . ولقد بدأ المربون يدركون كيف يمكن تغييرها ، و يساعدنا هذا على أن نفسر السبب في أن الموظفين المتخصصين في تنمية العاملين في النظم المدرسية المحلية يندرجونهم . ورغم أن في الامكان الحصول على اختصاصيين في شئون المناهج والاشراف على التطبيق من المصادر الاقليمية الا أن واجباتهم لا تتضمن في العادة تدريب العاملين على مستوى المدارس وتأهيلهم للتغييرات التي تطرأ على العلاقات بين الأدوار . وبالطبع هناك توقعات جديدة بالذكر ولكن — كما تبين من عمليات المسح ذات الصلة بهذه الدراسة — فإن سوء فهم العلاقات بين الأشخاص في مجال تطوير المناهج ، وعدم ابراز المشكلة والتأكيد عليها ، يشير الى أن قلة من الدول قد عكفت على معالجة موضوع علاقات الادوار في المواقع التعليمية ، عن خبرة وفي جدية . ان العلاقات الانسانية مشكلة معقدة وحيثما عولجت هذه المشكلة ، فقد كان ذلك عادة على مستوى الهيئات الوطنية أو الاقليمية ، كنشاط للبناء الذاتي ، أو « تنمية الفريق »

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ما اذا كان في الامكان « نشر » تجديدات المناهج التي تؤثر على الادوار والعلاقات فيما بينها ، وتطبيق هذه التجديدات المعتادة المألوفة ، أى عن طريق نشر المطبوعات وتوزيعها ، وعن طريق التدريب أثناء الخدمة والموجه نحو المحتوى . ذلك أن الممارسة العملية للتدريس بالفصول وطريقة صنع القرارات وتنفيذها على صعيد المدارس ، والعلاقات بين الطلبة والمعلمين وبين المهنيين أنفسهم — كل هذا لم يطرأ عليه تغيير مثير . ومن ثم يمكن نشر التطورات والتجديدات وتطبيقها مع توافر المزيد من الموارد والمعلومات ، واستخدام وسائل الاتصال بالجماهير بطريقة أفضل . ولكن هذا الافتراض يتجاهل أن الطلبة والآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع لهم قيمهم واتجاهاتهم وفهمهم الخاص لانماط السلطة والافادة من تجديدات المناهج . وينبغي أن تؤخذ هذه القيم والاتجاهات في الحسبان ، وأن تواجه بصورة ايجابية ، وتعديلها وتغييرها كلما تطلب الأمر ذلك ، وكان ممكنا ، أو ان تضمن في المناهج أثناء مراجعتها ، اذا قد تجد قبولاً لدى من يعينهم الأمر . وفي قول آخر فإن عملية تغيير المناهج وتطويرها عملية « تفاوض داخلي » ، متى تم تحديد الاهداف المربضة واساليب العمل ، سواء من قبل سلطة خارجية أو لجمع بين القوى الداخلية والخارجية . وعادة ما يكون التمييز بين الادوار والفروق بينها وارداً خلال مثل هذه المفاوضات .

وحتى التغييرات التي تجرى على البنية التعليمية لا تنفذ اذا لم تتبعها « عملية تطوير داخلي » ، يكون لها أثرها على بنى صنع القرارات والعلاقات بين الأدوار . وأى بلد به جهاز مركزي ، نجح في اقامة بنى تعليمية جديدة عرضة لأن يقع بسهولة في خطأ الاستمرار

فى اتباع استراتيجية سياسية - ادارية مركزية لتنفيذ التجديدات فى المناهج وفى التنمية الادارية والتنظيمية وعلاقات الأدوار - وهى أمور تختلف من الناحية الكيفية . ولعله لا يمكن تنفيذ هذه التجديدات الا من خلال استراتيجيات أخرى .

من البدهى أن البحوث المجزأة ، أو التى يتم القيام بها استجابة لأزمة من الأزمات ، لا تتيح وجود قاعدة عريضة للبيانات والمعلومات التى يمكن تفسيرها ، والتى يحتاج اليها المربون لتخطيط التجديدات المقبولة علميا وثقافيا واجتماعيا ، والتى يتقبلها من يتأثرون بهذه التغييرات . ولكن تمويل المناهج المتكاملة أمر باهظ التكاليف ، كما أن المدرسين على القيام بهذه البحوث من العاملين فى المدارس لا وجود لهم فى أغلب البلدان .

ولاشك فى أن التخطيط الشامل للنظم يهتئ المجال لقيام تفاعل دينامى مستمر بين جميع العناصر الداخلة فى النظام التعليمى ، على جميع المستويات وفى ميكانيزمات (آليات) الربط كافة ، وجميع العاملين ، وجميع نشاطات تطوير المناهج . ويمكن أن تحدث هذه التغيرات فى النظم المتفاعلة ، عن طريق التبادل والمشاركة ، وليس عن طريق فرضها من أحد المستويات الى المستويات الأخرى .

وبعد فان النتيجة التى نخرج بها من هذا التحليل هى أن انتشار ميكانيزمات (آليات) الربط ، على ما يبدو ، هو أهم تطور شهده العمل فى مجال تطوير المناهج ويضطلع بوظائف الربط هذه فى الدول العربية ، فى الغالب ، اليونسكو أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكو) . ومهما يكن الأمر ، فإن تطوير المناهج موضوع غاية فى التخصص ، وغاية فى الأهمية ، الأمر الذى يتطلب انشاء شبكة خاصة لتبادل المعلومات ومناقشات الاستراتيجيات فى هذا المجال . ويمكن أن تباشر هذه الشبكة وظائفها مستقلة ، كما يمكن أن تكون فرعاً من شبكة للتجديد التربوى .

الفصل الثالث  
استراتيجيات  
تطوير المناهج وغديدها فى البلاد المتقدمة  
ومغازيا للبلاد العربية





يتوخى هذا الفصل الوصول الى ادراك أفضل وأشمل ، لعملية تطوير المناهج وتجديدها ، فيما يتعلق بأبعادها السياسية والإدارية والتنظيمية والتربوية فى البلاد المتقدمة . كما يهدف أيضا الى ايجاد الوسائل والأساليب ، لوضع خطة اجرائية ومشروع لتنفيذها فى البلاد العربية . وتتناول طريقتنا فى الفصل دراسة عملية تطوير المناهج ، على مستويات ثلاثة مختلفة :

١ - تطوير المناهج على مستوى الدولة أو الولاية .

٢ - تطوير المناهج على المستوى الاقليمى .

٣ - تطوير المناهج على مستوى المدرسة .

و يرتكز الأساس النظرى لاختيار هذه المستويات الثلاثة ، المتعلقة بالممارسة التربوية على افتراض أن تأثير مختلف القوى داخل النظام التربوى وخارجه ، يعمل عمله على مستوى أو أكثر من هذه المستويات .

### الإطار النظرى :

وقد اعتمدنا ، كأساس لهذا الفصل على مسح للدراسات التى صدرت حول تطوير المناهج وتجديدها فى بعض البلاد المتقدمة ، وعلى مجموعة مختارة من التعاريف ، التى تسمح بمقارنة النتائج مع ما يقابلها فى البلاد العربية . ويقصد بتعبير « تطوير المناهج » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين عملية التعليم والتعلم ، من حيث أهدافها ومحتواها ، وطرائقها وتقييمها ، ومادتها ، ومن حيث التنظيم الداخلى للتدريس .

ولكن هذا لا يستبعد ألوان التجديد ، التى تحصل كذلك بوضع الأغراض والسياسات الجديدة أو الوظائف الجديدة الصلة بالأغراض القديمة .

وقد ميزنا فى هذا الفصل الفئات الآتية ، التى يعتمد عليها تطوير المناهج والتجديد فيها :

### الفئة الأولى : الأغراض والوظائف :

أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بأغراض المدرسة ووظائفها ، فى إطارها الاجتماعى والاقتصادى الواسع .

**الفئة الثانية : التنظيم والادارة :**  
أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بإدارة النظام التربوى وتنظيمه .

**الفئة الثالثة : الأدوار والعلاقات :**  
أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بتحديد الأدوار والعلاقات القائمة بينها .

و يقصد بتمثيل « التجديد » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية ، فيما يتعلق بأغراض معينة منشودة .

وقد استعملنا تعبير « الاستراتيجية » بمفهومها الواسع الذى يضم جميع الاجراءات والتفتيات ، التى يستعملها أفراد وجماعات على مختلف مستويات النظام التربوى للوصول الى الأغراض المنشودة ، كما استخدمنا - كإطار مرجعى فى هذا البحث - النقطية التى وضعها أساساً الأساتذة : بنيس وبن وتشن Bennis, Benne and Chinn (١٩٦٩) . وفيما يلى فئاتها الأساسية الثلاث :

١ - الاستراتيجيات التجريبية - العقلانية .

٢ - الاستراتيجيات المعيارية - المربية من جديد .

٣ - الاستراتيجيات السياسية - الإدارية .

واختارنا كنموذج للتحليل ، نموذجاً يعتبر تطوير المناهج والتجديد عملية من العمليات . وأشرنا اليه فى هذا البحث باسم « نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر » أو بالاختصار « نموذج ت . ب . ت . ن »

ويمكن تلخيص المهمات التى ستقوم بها فى هذا التحليل بما يلى :

أولاً ، دراسة عملية تطوير المناهج والتجديد ، كما نلاحظها على مستويات النظام التربوى فى البلاد المتقدمة الثلاثة ، أى ( الدولة أو الأقليم أو المدرسة ) ، ومقارنتها بنموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر « ت . ب . ت . ن » وقد اهتمنا بنوع خاص بالظروف التى يتم فيها تطوير المناهج والتجديد .

ثم هل تجرى إدارة تطوير المناهج والتجديد لها ، على تباين أنواعها ، بشكل يختلف من نوع الى نوع ؟ وما هو الأثر الذى يحدثه اشتراك مختلف أصحاب المصالح فى عملية التغيير ووجهتها ؟ وأخيراً ، ما هو أثر اعتماد سياسات مختلفة لمعالجة شئون الموظفين ؟

وتناولنا أيضاً بشكل أعم معالجة أدوار البحث البديلة ، كأستراتيجية فى تطوير

وانطلقنا من دراسة مختلف العوائق والنتائج غير المقصودة لتقدير عملية تطوير المناهج . واستخدمنا تقييمنا الأجمالى للأدوار والعلاقات القائمة بينها فى النظام التربوى ، فى سبيل اقتراح بنية لتطوير المناهج والتجديد .

### أ - تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الدولة أو الولاية :

وفى هذه الفشة ، درسنا أوضاع مراكز عدة لتطوير المناهج والتجديد ، فى دول ولايات مختلفة . ووجدنا خصائص قليلة نسبيا تشترك فيها كل هذه المراكز . مع العلم أنها كلها تمثل اتجاهات تنأى عن الاستراتيجيات التقليدية فى تطوير المناهج . وهى تمثل رابطة ضرورية بين وضع سياسة للتغيير المعيارى ، وتزويد تلك السياسة بوسائل التنفيذ . كما تشمل عادة أكثر من قطاع معين من قطاعات النظام ، وأكثر من منطقة من الدولة أو الولاية وهى تهتم بالنظام التربوى ككل . وهذا ما ينأى بها عن الإدارة التربوية التقليدية ، المنظمة تنظيما عموديا ، ويفصح فى المجال أمامها للأحاطة بمجالات النظام التربوى للدولة والولاية بكامله . ومن هذه المراكز ما ينظر الى تطوير المناهج والتجديد كوسائل فى خدمة الأغراض السياسية ، ومنها ما يراها عبارة عن استجابات لمجابهة الأزمات فى نظام الدولة أو الولاية التربوى ، كما أن منها ما يعتبر تطوير المناهج عملية منهجية فى البحث والاطماء . وهى تختلف اختلافا جوهريا فيما يتعلق بتنظيمها وبالعلاقات برسم السياسات .

وتقوم كل هذه المراكز بألوان من النشاط ، واسعة المدى . أهمها تطوير المناهج على نطاق واسع . وقد استعملنا نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر « ت . ب . ت . ن » كأساس لمقارنة الممارسات التى تجرى فيها . مع العلم أن عددا قليلا فقط من هذه المراكز العديدة المنتشرة فى بعض الدول المتقدمة ، تستعمل نموذج « ت . ب . ت . ن » ( أى نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر ) كأسلوب لها اعتنقته لتطوير المناهج والتجديد ، وتظهر وجوه مختلفة من هذا النموذج فى بعض المراكز . وذلك يتوقف جزئيا على بنيتها الأساسية وعلاقتها بالمدارس ، كما يتوقف جزئيا أيضا على الهيئات المسؤولة عن اتخاذ القرارات .

وكل هذه المراكز تستخدم مزيجاً من الاستراتيجيات فى عملها ، وغالبا ما تتخذ الاستراتيجيات السياسية - الإدارية أساساً للأساليب التجريبية - العقلانية ، كما تستعمل هذه الأخيرة فى بعض الحالات لتقوية الأساس الذى تقوم عليه الاستراتيجيات السياسية - الإدارية . أما الاستراتيجيات المعيارية المربية من جديد ، فهى تمثل حركة جفيرة ،

بعيدة كل البعد عما يجري فى هذه المراكز من ممارسات . ولا تستخدم هذه المراكز مثل هذه الاستراتيجيات فى حالات نادرة . ويبدو أن أضعف جزء من العمل القائم فى هذه المراكز هو مرحلة تحديد المشكلة . مع العلم أن هذه عملية سياسية أكثر منها تقنية (أميريكية) . لكنها على أية حال ، ليست منظمة تنظيمياً ملائماً ، ولا سيما فى المراكز التى لا تتصل اتصالاً وثيقاً بجهاز اتخاذ القرارات . وفى كل المراكز ، تسير الاستراتيجيات المنوعة المستخدمة لـ مختلف فئات تطوير المناهج ، على نفس النوال .

### ب - تطوير المناهج وتحديد لها على مستوى الأقليم :

وقد اخترنا مناطق مختلفة من بعض البلدان المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمر يـكية لا لأنها الأكثر تجديداً ، بل لأنها تهتم بالتجديد اهتماماً كبيراً ، ولأنها تحاول باستمرار تحسين ممارستها . وكل واحدة منها تمثل الادوار التربوية الرئيسية المسؤلة بين مستوى الولاية والمدارس . وهى تتباين فى المسؤوليات الملقاة على عاتقها ، ولا سيما بخصوص رسم السياسات الجديدة وتكييفها .

وتمثل المناطق أو الأقاليم التربوية ، بطبيعتها ، دور الرجل الوسيط . وبالرغم من ظهور روح القيادة والمبادرة فيها أحياناً ، فهى وحدات صغيرة نسبياً ، ولها موارد محدودة تستخدمها فى سبيل التجديد . لذلك تحاول جاهدة أن تربط الموارد الخارجية بالموارد الداخلية ، وأن تقوم بوظيفة ربط وتنسيق . ويعتبر التفاوض جزءاً مهماً من المستحدثات الإقليمية ، ويأخذ جماعة الإدارة دور المبادرة كما يمثلون دور تقديم الختلمات . وقبلها يجرى التقييم بشكل رسمى . والواقع أن قليلاً من ألوان التجديد التى تحدث على المستوى الإقليمى ، يقع ضمن نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر المشار اليه .

ومن العناصر الرئيسية فى الاستراتيجية الإقليمية استخدام المعلومات والخبراء الخارجيين فى العملية . ثم أن الانتقال من استخدام مشرفين ، يناط بهم ضبط عملية الممارسة فى الصفوف ، الى توظيف مرشدين أو مستشارين ، هو مثل حى على استبدال الاستراتيجية السياسية - الادارية بالاستراتيجية التجريبية - العقلية والمعارية - المربة من جديد .

### ج - تطوير المناهج على مستوى المدرسة :-

ومن أجل التحليل الذى نقوم به ، اخترنا بعض المدارس ، لا لأنها اشتهرت فى وقت ما بنوع معين من التجديد فى المناهج ، بل لأنها توسمتا فيها القدرة على تحسين ممارستها .

وكانت هذه المدارس ، اما مؤسسات فيها مرا كز للموارد التربوية ، واما « مدارس نظيره » CoanterSchool ، أى مدارس فيها ممارسات جفزية بديلة لما يمارس فى المدارس التقليدية .

وقد أعطت اثنتان من هذه المدارس الاهتمام للبنىات الجديدة المهيأة لاتخاذ القرارات ، وللحلاقات الجديدة القائمة بين المعلم والطالب وفى بعض المدارس الأخرى ، كان تفريد التحليم ، بشكل من الاشكال ، مها أيضا . وكذلك القول عن تجميع الطلاب بشكل مرن لتحقيق الأغراض التربوية ، وجعل المستحدثات الموجهة ذات مادة .

ولقد واجهت كل هذه المدارس ردود فعل سلبية من قبل الأهالى وأهل البيئة المحلية ، ولاسيا تلك المدارس التى تجرب أساليب جديدة فى مضمار التحليم والتقييم ويبدو والحالة هذه ، أننا كلما عدلنا الضغوط الخارجية ( مثلا : الامتحانات ) جنحت اجهزة الضبط الداخلى ( مثلا : الأهل ) للحلول محل اجهزة الضبط الخارجى التقليدية .

وتميزت عملية تطوير المناهج والتجديد بالانفتاح على العالم الخارجى وعلى المناقشة والنقد داخل المدرسة . وفى معظم الحالات ، لم تستحدث ألوان التجديد ، بالمعنى الدقيق للإستحداث ، بواسطة المدرسة ، بل نمت بواسطة المدارس . وتبين لنا جميع الحالات أنه ليس هناك من فكرة أو ممارسة أو نتاج ما ، يمكن تطبيقه فى المدرسة بصورة آلية ، فالتربية عملية ، يتوخم فيها ادراك اجراءات التفاعل الاجتماعى المعقدة ، والحاجات الانسانية ، و« الثقافة المدرسية » ، قبل الشروع بأى تجديد فى المنهج .

ولا تتم عملية التقييم ، بأى شكل رسمى ، فى المدارس . بل تحصل هذه العملية فى معظم الحالات من خلال الأنفتاح الفكرى والادارة الحاذقة .

وفى معظم المدارس يعتبر « الجو » أو « المناخ » أهم عامل فى عملية تجديد المناهج . ومن وجوه هذا المناخ المهمة توافر روح القيادة ، والمشاركة فى اتخاذ القرارات ، والقدرة على حل المشكلات ، والانفتاح على المشكلات وعلى الناس ، وليس من المفروض الوصول الى اجماع فى الآراء حول الأغراض أو الوسائل ، فالنزاع جزء لا يتجزأ من أى تجديد فى مشاريع المناهج .

وليس هناك من علاقة واضحة بين حرية التجديد التى تتمتع بها كل مدرسة ونوع التجديد الذى يطرأ فيها على المنهج ، والذى تحدته المدرسة كمهمة تقوم بها فى هذا المضمار . وكل المدارس مقيدة بالضغوط الخارجية ( الأنظمة ، والحدود المالية .. الخ ) وبالصغوط

الداخلية ( الفلسفة المائدة أو مناهج الجماعة ) . مع العلم أن قلة الضغوط الخارجية لا تعطي المدرسة بالضرورة ، مقدارا أكبر من الحرية النسبية في مجال التجديد . وتشكل الخطوط الخارجية أحيانا ، ملجأً مهما للمدارس ، فإذا ما أزيلت حلت محلها أنواع أخرى من السيطرة . و يصدق هذا القول خصوصا عندما تعكس الضغوط المشار إليها توقعات المجتمع أو أسلوب السلوك المرتجى من المدرسة . فالمدارس ليست حرة ، بمعنى أنها تتصرف في تحديد وظيفتها الخاصة ، ولكن معظم المدارس في البلاد المتقدمة وخاصة الأميريكية منها لديها بعض الحرية في تحديد ممارستها ، مادامت هذه الممارسات لا تشذ عن وظيفة المدرسة . ومن الضروري تحليل وظيفة الأنظمة الخارجية ، بالنسبة للتوقعات في المجتمع ، تحليلا دقيقا ، إذا أردنا أن نعطي كل مدرسة بالذات مقدارا أوفى من الحرية ، وإذا نظرنا إلى الأسلوب المتبع في عمل النظم التربوية في البلاد المتقدمة وخاصة الأميريكية منها اليوم ، نميل إلى التساؤل الجدي حول مفهوم استقلال المدارس في عملية وضع السياسات وحتى في عملية تبنيها .

### الفرد وعملية تطوير المناهج :

إلى أي حد يستطيع الفرد أن يؤثر على عملية التجديد وتطوير المناهج ، وأن يشترك فيها ، ويتعلم منها ؟ إذا كانت عملية تطوير المناهج عملية مستمرة ومتجددة على الدوام ، تصبح والحالة هذه ، عملية تعليمية ، لا بد أن يشترك فيها الأفراد على كل المستويات في النظام التربوي . ويشكل المعلمون جماعة مهمة من أصحاب المصالح في النظام التربوي « لذا ينظر إلى اشتراك المعلمين في تطوير المناهج على أنه أمر حاسم في سبيل نجاحه وهناك اختلافات واضحة بين الدول المتقدمة ، فيما يتعلق بنوعية إسهام المعلمين في عملية تطوير المناهج ، وفي درجة ذلك الإسهام . ومع أن إسهام المعلمين أمر حاسم ، يصعب علينا الوصول إلى نتائج عامة بخصوص أسام هؤلاء . ففي المدارس الأميريكية مثلا ، التي يسيطر فيها المعلمون على التجديد ، نجد معظم المستحدثات تتصل بتغيرات في المنهج ليس من شأنها أن تهدم أدوار المعلمين ومراكزهم ، كما أنها تكون عادة أقل ارتباطا بالشئون السياسية ، من المشكلات المتعلقة ببنية المدرسة وإدارتها . ثم إن اشتراك المعلمين في التخطيط للتجديد والتطوير ، لا يعني بالضرورة تحسين الأوضاع المدرسية . فإن مجرد حصول المعلمين على السيطرة ، قد يجمع المدارس في المدى القريب والبعيد ، من القيام بألوان ملائمة من النشاط ، ناهيك بالتجديد .

ثم أن اشتراك الطلاب في التجديد وتطوير المناهج ، له آثار مهمة أيضا على عملية

التغيير ووجهتها . وهذه الآثار تختلف اختلافا كبيرا عما يسهم به المعلمون . ففى المدارس التى يكون فيها للطلاب كلمة مسموعة ، تتعلق المستحدثات المستحبة بالأدوار والعلاقات والبنى الادارية الجديدة و يبدو أيضا أن الطلاب يعتبرون عددا من ألوان التجديد التقليدية فى المناهج ، غير ملائمة وغير ذات قيمة .

ولذلك ، ليس من الواضح بالضرورة أن نجعل المشاركة فى اتخاذ القرارات هذه العملية أكثر ديمقراطية . وفى معظم الحالات التى يظلب عليها التأثير المحلى ، يعنى ذلك سيطرة الجماعات المهنية المحلية ، وبالتالى تجريد نشاط جماعات أخرى . وقد يحتفظ والحالة هذه ، بممارسات يرغب آخرون فى تغييرها تغييرا جذريا .

وفى بعض الولايات ، ينغمس الأهل بنشاط فى عملية التجديد الجارية فى المدارس . ولا يبدو أنهم يحارصون قيام تجديدات تربوية داخلية ، إذا كانت هذه الضروب من التجديد لا تغير من وظيفة المدرسة . وجماع القول أن الجماعات القائمة بالادارة على وجه الخصوص ، وجماعة المعلمين أيضا ، هى الجماعات الأبعد تأثيرا فى العملية .

و يؤثر أيضا على عملية تطوير المناهج والتجديد ، مختلف الحوافز واجراءات الانتقاء والتوظيف . و يصدق هذا القول على جميع ألوان التجديد فى المناهج ، وقد يفسر لنا سلوك الفرد وسلوك المؤسسة ، الى حد كبير . وفى معظم البلدان المتقدمة على كل حال ، تعتبر الاجراءات المتبناة موضوعة بغية الصيانة لا بغية التجديد فى النظام .

و يظهر دور القيادة أو الزيادة أمرا حاسما فى معظم الأنظمة التربوية ، ولا سيما على مستوى المدرسة بالذات . وتعطينا مختلف أساليب القيادة نفس النوع من النتائج تقريرا . لكن « القادة » يقومون فى كل الحالات بدور إيجابى فى التغشيش عن المعلومات والمعارف المناسبة لألوان النشاط التجديدى .

### أدوار البحث البديلة فى تطوير المناهج :

ونجم عن ازدهار مشاريع البحث والأتماء أنواع جديدة من المؤسسات ، تلتزم أساسا بالتجديد التربوى . و ينطوى هذا الأمر على تغير فى تنظيم البحوث ، كما يقتضى غالبا تغييرا فى الدور الذى تمثله البحوث ، وإذا نظرنا الى نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » ، بأمكنانياته وحدوده ، نجد أنه يصلح أداة لأحداث أنواع معينة من التجديد ، تقتصر أساسا على بعض الميادين فى حيز المناهج . وفى هذه الميادين ، يجدر إقامة توازن قوم بين الأغراض . أما إذا استخدم هذا النموذج كأداة إجابلية للتغير التربوى ، فهو يقتضى تمركز التنفيذ بناء على الاستراتيجيات التجريبية العقلانية . ولهذا الأمر مغاز به بالنسبة

الى النظام التربوى بكامله ، ولاسيا على مستوى غرفة الصف .

وتتجه معظم مراكز التجديد فى حقل المناهج ، على مستوى الولاية ، نحو رسم السياسات . ولكنها تختلف فيما بينها ، من حيث علاقتها برسم السياسة . وليس هناك اتجاه مشترك فيما بينها بهذا الخصوص . لكنه من الواضح ، أن اعتماد هذه المراكز على رسم السياسة ، تنعكس نتائجه على نشاطها وسعيها فى مضمار التجديد وتطوير المناهج .

وتحليلنا هذا يدعم دورا أحدث وأوسع للأبحاث فى المدارس . ويتسم هذا الدور المقترح للبحوث بتقديم خدمات لمن يستخدم نتائج البحوث ، وللمعلم والأهل والطلاب . والفرص من ذلك هو « النقد الإعلامى » كما جاء فى كتابات ايدى Eidy ( ١٩٧١ ) ، الذى ينشئ فى المدى البعيد موقفا نقديا ، يعتبر شروطا ضروريا لنظام تربوى ، يتمتع بالنجاح

#### العوائق والنتائج غير المقصودة :

وتجدر الإشارة الى أن هناك عوائق ونتائج مختلفة بين الاستقرار والتغير ، فى عملية تجديد المناهج . وهى عوامل ذات أهمية فى أى نظام تربوى . وهناك فى نفس الوقت ، صراعات واضطرابات فى النظام يمكن الاستفادة منها كحواجز لاحداث تغييرات ذات دلالة .

وفى معظم مشروعات تطوير المناهج وتجديدها يمثل الأفراد المتكرون دورا حاسما ، ومن جهة أخرى تعطى هذه العملية أكثر منهجية وانتظاما ، وفى بعض الأحيان ، يصبح الابتكار والسلوك المخطط أبعادا متنافرة .

ومن المهم أيضا أن نتعمق فى كيفية عمل التقييم خلال عملية التجديد فى المناهج . فالتقييم من الأهمية بكان ، ولكنه يرتبط أحيانا بموقف محافظ لا مبرر له ، كما أنه يبنى غالبا على ادراك محدود للكيفية التى يعمل بها النظام التربوى ، ويكون له بالتالى نتائج خطيرة غير مقصودة .

والعوائق التى نلاحظ أنها تقف فى وجه تجديد المناهج ، فى معظم البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، ليست رديئة بالضرورة أو غير مرغوب فيها ، وفى حالات عديدة ، يحدد أهل الادارة العوائق بأنها عبارة عن مقاومة نفسية للتغيير . ويمكن تصنيف العوائق عموما فى أى من الفئات الآتية :



- ١ - كونها فزاعات متصلة بالقيم ، لأن التجديد الأساسى فى المنهج ينطوى دائما على تغيير فى الأغراض التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية .
- ٢ - كونها فزاعات متصلة بالتفوذ ، لأن التجديد الأساسى فى المنهج يتضمن إعادة توزيع للتفوذ .
- ٣ - كونها فزاعات عملية ، أما لأن هناك تجديدات عديدة فى المنهج لا يمكن التحقق من درجتها النوعية ، أو لأن مختلف المشكلات الإدارية تكون قد حلت .
- ٤ - كونها أيضا فزاعات نفسية ، تنجم عن الخوف من المجهول .

لماذا تفشل بعض أنواع التجديد فى المناهج ؟ فى الكثير من الحالات ، لا يمكن تقصى الأسباب الراجعة الى المجدد أو أى من العوامل الداخلة الكامنة فى العملية . وفى أغلب الأحيان ، يرجع السبب الى عدم ادراك الضغوط السياسية والتشريعية والادارية والمالية ، بما فيها بنية الثواب والعقاب الضمنية ، التى أنشئت كلها لصيانة النظام القائم ، لا للقيام بوظيفة التجديد . وفهم كل هذه العمليات من الضرورة بمكان ، فى سبيل ضمان النجاح لمحاولات التجديد فى المناهج .

وفى معظم الأنظمة التربوية الأميريكية مثلا ، يقوم التجديد فى المناهج على أيدولوجيات معينة . ومن أزم الأمور للمجددين أن يفهموا الافتراضات المتضمنة فيها أو يدركوا الايدولوجية التى تنبثق عنها أفكارهم . و ينبغى كذلك ادراك ملاءمة كل هذه الأمور بالنسبة الى القضايا المناصرة ، فى الاطار التربوى والاجتماعى والاقتصادى الأوسع .

#### استراتيجيات للتجديد فى المناهج :

إذا نظرنا الى النظام التربوى فى معظم البلاد المتقدمة وعلى الأخص النظام الأميريكى ، وحللنا عملية التجديد فى المناهج عبر النظام كله ، نجد أننا أمام مجموعة من العمليات على مختلف مستويات النظام ، لا أمام عملية واحدة . فالعملية ، على مستوى الولاية مثلا ، هى عبارة عن إنشاء وتطوير وتقييم ، وعلى مستوى الأقليم هى عملية ربط ، وعلى مستوى المدرسة هى حل عملى لمشكلات وإذا حاولنا تحديد « الوضع المثالى » فى النظام لانتخاذ القرارات التجديدية ، فعلى أن نأخذ بعين الاعتبار كلا من نوع التجديد فى المنهج ومراحل العملية .

وعندما نحلل مرحلة إنشاء مستحدث من المستحدثات ، ومراحل تطويره وتزويده بوسائل الانحياز والتنفيذ ، تبرز أمامنا صورة معقدة يصعب تلخيص ما فيها . ففى أى نظام سواء

كان مركزيا أولا مركزيا الى حد كبير، تكون مشكلات التنفيذ معقدة بشكل خاص . و يبدو أن التجديد في المنهج المتصل بأغراض ووظائف جديدة ، تتعلق بالبنية التربوية بالدرجة الأولى ، يبدو أن مثل هذا التجديد يفيد من التنظيم المركزي . أما التجديد المتعلق بالتطوير الإداري والتنظيمي ، والتجديد في العلاقات ما بين الأدوار ، فيظهر أنه من الصعب وضعه موضع التنفيذ . فالتغيير في العلاقات الإنسانية قلما يصل اليه بالقوة ، بل بالقوانين والأنظمة . وتشكل أنظمة الحوافز عوامل مهمة ، يجدر أن نأخذها بعين الاعتبار ، في تحقيق هذه التجديدات ، وأنا لا نعرف كيف تغير الأنظمة الاجتماعية المعقدة بنية العلاقات ما بين الأدوار واتخاذ القرارات . ومن الفرضيات المقبولة في هذا الصدد ، أن تعمل كل مدرسة من المدارس على إيجاد حل خاص لها ، وأن تمر بالتالي في عمليات تعلم مستمرة . وهذا يتطلب تغييرات جذرية في التفكير التقليدي حول المدارس . و يصبح دور السلطات المركزية ، وربما كل سلطة خارجية ، في عملية نشر هذه التجديدات ( الأدوار والعلاقات ما بين الأدوار ) وتحقيقها ، أمرا صعبا ومدعاة للتساؤل .

ومن الواضح ان للمستحدثات في المناهج هدفا ضمنيا في تكوينها ، أي أنها تتكون من عنصر متصل بالقيم كما أن لها أيضا عنصرا آخر تقنيا ( مثلا الحال بالنسبة لمعظم المستحدثات ) . وقد قامت الجماعات المعنية بهذه المستحدثات ولاسيما المعلمون والطلاب بأثارة شكوك خطيرة حول المحاولات الجارية لأصلاح النظام ، مما يهيب بنا إلى إعادة التفكير في الأدوار والمسؤوليات ضمن جميع الأنظمة التربوية .

وتأثر غالبا مسألة المركزية ضد اللامركزية لدى أي معالجة لاستراتيجيات المنهج والتجديد . وليس لدينا دليل على أن أي بنية لاتخاذ القرارات هي عموما أفضل من غيرها ، كاستراتيجية لتجديد المناهج . أما المشكلة هي أن مختلف أنواع التجديد في المنهج تتطلب أنواعا مختلفة من الحلول ، في العادة . والنتيجة الوحيدة التي يمكن أن نستخلصها هي أن هناك علاقات واضحة قائمة بين بنى اتخاذ القرارات واستراتيجيات التجديد والتطوير في المناهج . ويجدر إيجاد الحلول بالنسبة الى ما يبتغى كل منا تحقيقه . وهذا يتطلب تنظيما تربويا مرنا يتكيف لأغراض النظام ، لا أن تتكيف الأغراض للتنظيم . وفي معظم الحالات ، لابد من فرض ضغوط معينة على المدرسة .

ولتنفيذ المهمات التي أعفناها على عاتقنا في هذا الفصل لابد لنا من تقييم عملية تطوير المناهج خصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية ، بما فيها من التأكيد على تجديد

مختلف المستويات الادارية للنظام التربوي ، مع تحديد مختلف الأدوار والوظائف في العملية . وسنقوم أيضا بالنظر في بعض المبادئ التي تركز عليها بنية تطوير المناهج والتجديد . وما يتصل بها من ادوار ووظائف وذلك على مستوى الولاية والأقليم والمدرسة ، في سبيل الاستفادة منها لصالح البلاد العربية .

قام المربون حتى اليوم بمعالجة عملية تطوير المناهج على أنها عملية واحدة ولكن عندما نحلل هذه العملية على مستوى الولاية والأقليم والمدرسة ، نجد أنها ليست عملية واحدة ، بل عبارة عن عمليات مختلفة على كل مستوى ، وأنها متصلة جزئيا بعضها ببعض . أما تفصح خصائصها المختلفة عن التفكير الراهن أو عن المسؤوليات والحاجات .

أ — على مستوى الدولة أو الولاية ، تنشأ مراكز تطوير المناهج أساسا للتخطيط وأخذ المبادرة ، والالتقاء ، وأحيانا للتقييم ، وتشمل مهامها في العادة التأثير على كامل الأنظمة التربوية في الولاية . ولا تؤدي إلا القليل من الأعمال التربوية . ولها من الموارد والموظفين ما يسمح لها عموما بتنفيذ هذه المهام الأثمانية . ولا تتدخل في تسيير عملية التعليم والتعلم اليومية بل من شأنها أن تدعم هذه العملية .

ب — وعلى مستوى الأقليم ، تعتبر مراكز تطوير المناهج مشولة أساسا عن تربية التلاميذ ، وهي عملية مستمرة ، وعن تسيير التنظيم المقدر . ويحصل اهتمامها بتطوير المناهج والتجديد اتصالا وثيقا بمهمتها الأساسية التي هي عبارة عن تحسين الأوضاع المدرسية لكل فرد في المنطقة المعنية . وهذا يعني عادة الدمج بين الموارد الراهنة من معلومات خارجية وكفايات داخلية ، بأساليب أبجد وأفضل ، ومن الممكن أن تؤثر هذه المراكز الإقليمية على وجهة سير التربية ، ولكن ليس لها حتى الآن الموارد الكافية للقيام بتجديد المناهج .

ج — وعلى مستوى المدرسة ، تهتم ألوان النشاط المعنية بتطوير المناهج بمهمات التربية اليومية ، أساسا . وهي عبارة عن استجابات لما يجري في الحياة المدرسية اليومية من اخفاق ونجاح ، ومحاولات لتحديد الأفكار الجديدة والمتجذرة في عملية التعلم والتعليم . وهذا السقرب من عملية التعلم يعطى المدارس مؤهلات أساسية معينة ، لكنه يفرض عليها ضغوطا لأن تقل الأعمال اليومية لا يتركها المقدر الكافي من الحرية للاطلاع بمهمات تطوير المناهج والتجديد الجارية في النظام .

وهكذا يعنى الموظفون على المستويات الثلاثة المشار إليها اعلاه ، بشئون المنهج من زوايا مختلفة ، بموارد وكفايات متباينة ، وباهتمامات متنوعة وإلى هنا ودون أن نغفل النظر فى أنواع تطوير المناهج والتجديد المختلفة ، وفى خصائص بنية اتخاذ القرارات على مستوى الولاية ، والبلاد ، تبرز لدينا الصورة التالية :

#### أ - على مستوى الدولة والولاية :

تتناول عملية تطوير المناهج والتجديد فى الأساس ، أخذ المبادرة والتطوير والتقييم .

#### ب - على مستوى الأقليم :

تكون العملية أساسا عبارة عن مسألة ربط ، تمثل فيها الاستفادة من الموارد الخارجية والداخلية عنصرا رئيسيا .

#### ج - على مستوى المدرسة :

تكون العملية أساسا عبارة عن قضية عملية تتناول حل المشكلات يمثل فيها « مناخ التجديد » والاقتباس من الخارج عنصرين رئيسيين .

إنما نعتقد هذه الصورة ، لأن أنواع المناهج المختلفة لها مغاز سياسية واجتماعية وتربوية متباينة . وفى هذا البحث نتناول الآن الى أى حد تحدد بنية اتخاذ القرارات والادوار والوظائف فى العملية .

هل هناك ما يمكن أن يسمى « موضعا مثاليا » لاتخاذ القرارات فى أى نظام تربوى ؟ لا يمكن الأجابة بسهولة عن هذا السؤال . وإذا كان علينا أن ننظر فى نوع التجديد فى المناهج ، يتحتم كذلك أن ننظر فى المرحلة ضمن العملية . فالمسألة التى سنحاول أن نجيب عنها أذن ، هى : على أى مستوى من النظام التربوى ، يجب أن يتم ما يلى :

#### أ - وضع نوع معين من تجديد المناهج وتبنيها .

#### ب - تطويره .

#### ج - تنفيذه .

#### فى سبيل تحقيق الاغراض المعلن عنها ؟

وهذا السؤال لا يحسن التخصص فى الوظائف ، ويمكننا أن نتبين بأنه يمكن وضع النواحي الجديدة لتجديد المناهج ، وتطويرها وتنفيذها على مستوى واحد فى النظام التربوى . لكن هذا لا يطبق على كثير من الحالات .

## أوضاع فى تجديد المناهج وتبنيها

### أ- الوضع والتبنى :

يتم المنهج أساسا بأغراض ووظائف المدرسة فى إطارها الاجتماعى والاقتصادى الأوسع . وتعتبر هذه الأمور قضايا سياسية تقررها الأجهزة السياسية على مستوى الولاية ، وجرت العادة أن تكون العناصر المشتركة بين التجديدات فى المناهج عبارة عن إعادة توزيع الأرسدة المالية فى النظام ، وإعادة تنظيم مشاركة الطلاب ، والبت فى مسألة الأولويات الجديدة ، أى أن يكون تكافؤ الفرص التعليمية بأهمية التحصيل الدراسى الأكاديمى ، أو أكثر منه أهمية . ولم يمثل البحث دورا يذكر فى هذه العملية الا فى حالات قليلة . وقد كان للحوار الذى دار بين السياسيين والباحثين أثر تعليمى على كل من هاتين الجماعتين . ومحصل اقرار السياسات التى من هذه الفئة بواسطة القوانين والأنظمة ، وتجربى متابعتها بموافر مالية .

أما مستحدثات المناهج التى هى من الفئات الأخرى ، ( الإدارة والتنظيم — الأدوار والعلاقات ) فهى لا توضع وتقر بنفس الكيفية فى جميع البلدان المتقدمة . ففى بعض الدول مثل فرنسا وأسبانيا ، تقوم الأجهزة المركزية السياسية والإدارية بوضع الأطار العام ، وبالتالي بوضع السياسات وأقرارها أو تبنيها . وفى السويد وألمانيا نجد أن هناك مزجاً من السيطرة المركزية ومن مفاعى تطوير المناهج بخصوص التجديد التربوى ، أكثر مما نجده فى الدول المشار إليها أعلاه . وفيها مثلا من يناصر العصبية المحلية لكن مفوض التربية فى السويد يأخذ مبادرات قوية فيما يتعلق بجميع المستحدثات التربوية .

وفى الولايات المتحدة نجد أنه فى أغلب الولايات توضع مستحدثات المناهج التى هى من هذه الفئات وتجربى أقرارها على المستوى المحلى .

ولا تخمد حجة المركزية بالضرورة درجة السيطرة السياسية . فالتأثير السياسى على المستوى المحلى يضارب أحيانا مثله على المستوى المركزى ، لكن تأثير أهل الإدارة أكثر بروزاً على المستوى المحلى . وتأثير استراتيجيات تجديد المناهج ، أكثر من سائر الاستراتيجيات ، بعمل أهل التربية المختصين فى عملية الوضع والتبنى .

### ب- التطوير والانشاء :

وهناك علاقة بين التجديد فى المناهج وعملية وضع الأغراض والوظائف

والمستحدثات والتنظيم والادارة ، والأدوار والعلاقات ما بين الأدوار ، وهذه الأخيرة عبارة عن تدابير إجرائية لتجسيد المناهج من حيث الأغراض والوظائف ولذلك نجد أنه كلما كان لدى ولاية من دولة من الدول المتقدمة بنية مركزية لاتخاذ القرارات ( كما هي الحال في فرنسا وأسبانيا ) جنحت مرحلة التطوير الى أن تكون مركزية أيضا بنفس المقدار . أما في الولايات المتحدة ، فيصعب وصف الوضع القائم فيها ، لأن فيها تقليداً يناصر الحسية المحلية و يعطى أهل التربية المختصين تأثيراً على التطوير والأداء .

ويجوز تنظيم المرحلة التطويرية أو الأتمتية بطرق مختلفة في الدول المتقدمة . ونعكس أنماط التنظيم المختلفة تصورات مختلفة لعملية تجديد المناهج ، و ينظر اليها جزئياً على أنها قضية سياسية . فالأسلوب الذي يتم بواسطته تنظيم المدرسة والعلاقات ما بين الأدوار والمناهج ، هي أمور لا يتوصل بها للوصول الى تحقيق أغراض تربوية فحسب ، بل أيضا تحقيق أغراض اجتماعية وسياسية أوسع ، و بتعبير فلسفي ، أن هذه السياسة تفصح عن درجة عالية من اللراحمية أو الوضائعية . وفي الولايات المتحدة خصوصا في الولايات التي تفتقد المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين المناطق ( بالنظر الى قلة عدد سكانها ، والتباين الواسع بين ظروف معيشتهم ) ، هيمنت السيطرة السياسية على شؤون المرحلة التطويرية . لكن مشاركة أهل التربية المختصين تشجع وتعطى دورا رئيسيا .

وفي الدول التي يعتمد فيها تطوير المناهج على مواقف المعلمين وكفاياتهم تبدو التجديدات الجذرية التي تستدعي تغييرا في سلوك المعلمين ، مدعاة لأثارة مشكلات مشابهة لتلك التي نجدها في الدول ذات النظام المركزي .

والتغيير في معظم الأنظمة التربوية في الولايات المتحدة ، ولاسيما من وجهة نظر سوسيولوجية ، يؤكد على أهمية المبادرة الفردية وضبط التطوير كعوامل أساسية في إيجاد عملية ناجحة . وقد حاولنا أن نخلل إلى أى حد تقوم ألوان التجديد المستحدثة مركزيا بخلق عوائق كبيرة ومشكلات تنفيذية ، عندما تقارنها بأنواع التجديد المستحدثة محليا . وليس لدينا من إثبات على أن المبادرة المركزية تخلق عوائق أشد بين العميل ( الطالب ، المعلم ) وبين صاحب المبادرة ، مما نجده في ألوان التجديد المستحدثة ضمن إطار الأقليم أو المدرسة المحلية .

#### جـ - إجراءات التنفيذ :

من أجل تحقيق التغيير ، مما يتطلب منظره بها بالنسبة الى مجالسنا الإجرائية المتفرقة في تجديد

المناهج . ومن المشكلات الرئيسية ، أن يجري تحقيق أو تنفيذ تجديد ما في مدرسة أو منطقة تعليمية أو أى مؤسسة تربوية ، لم يسبق لها ان عايشت المرحلة التطويرية . ومن حيث المبدأ ، يفترض فى الدول — ذات السلطة المركزية فى تجديد المناهج — أن تملك التقنيات اللازمة للتنفيذ ، التى هى من صلب البنية التربوية . ولكن ، بالنسبة الى العديد من تجديدات المناهج ، نجد قلة فاعلية فى الانتشار المتصل بنموذج « التخطيط والتطوير والبحث والبت » . ومن جهة أخرى ، نرى أن لدى البنى الأكثر مركزية ، مشكلة أساسية تتعلق بالأعلام والتواصل مع السلطات الأخرى فى الدولة . لذا لا يوجد مبدئيا فى هذه الدول بنية فعالة للنشر ، دون إيجاد بنية منفصلة للأعلام .

وتجابه العديد من الدول مشكلات الأعلام بأساليب مختلفة . فعظم الدول ذات النظام المركزى ، أنشأت لنفسها خدمات أعلامية ، تصل بواسطتها مبدئيا الى الجمهور . وفى بعض الحالات ، يستخدم التلفزيون وغيره من وسائل الاتصال بالجمهير ، كما يلجأ الى المواد الأعلامية والدورات التدريبية ، والخطبات المحلية لتأمين انتشار مستحدثات المناهج ، ومدنها بوسائل التنفيذ . بالرغم من بلوغ اسماع عدد من المنتفعين بالنشاط التربوى ، كشفت هذه المحاولات عن أن نسبة كبيرة من أهل التربية ، لا تقوم بانفاذ هذه المستحدثات .

ويمكن تفسير ما تقدم بطرق مختلفة ، منها أن المجهودات الإعلامية ليست صالحة تماما ، وأن هناك حاجة أكيدة فى معظم الدول الى جهود أكثر دراية فى ميدان العلاقات العامة . ويعجب المرء من ردود فعل الهيئات المحلية ، ولا سيما المعلمين ، اذا نظر الى الأوضاع القائمة فى اثنتين من الولايات المتقدمة تربويا فى الولايات المتحدة ، وهما ولايتا : نيويورك وكاليفرنيا ، حيث بذلت جهود منهجية فى ميدان النشر والتنفيذ ، بمناسبة اطلاق برامج الإصلاح التربوية المستمرة . ويستخلص من دراسة حالة ولاية نيويورك ، أن العديد من المناطق — حتى المناطق المتطورة ، شأن منطقة غربى نيويورك — لا يشعر فيها المعلمون شعورا كافيا بما تم على الصعيد المركزى من تخطيط للمناهج والمستحدثات ، كما أنهم ليسوا مستعدين لتحقيق هذه الأمور فى صفوفهم . وهذه العوائق القائمة فى وجه تجديد المناهج تعتبر مشكلة معقدة عريضة ، لا نفهمها فيها كافيا حتى اليوم .

وإذا تفحصنا هذا الوضع عن كثب ، نجد أنه يمكننا فهم ردود الفعل العنيدة عن المعلمين ، على أنها عبارة عن فقدان اهتمامهم كأفراد بعنفية ليس لهم فيها كلمة مستوعبة ، إذ تتخذ القرارات بشأنها من فوق رؤوسهم بواسطة جماعات مهنية أخرى ، أو بواسطة لجنة

تكنوقراطية مركزية ، فليس قديان الانتشار اذن في الأساس ، مسألة إيجاد تقنيات أفضل أو توفير مال أكثر ، في سبيل الغاية ذاتها ، هو قضية مشاركة في اتخاذ القرارات .

وليس هناك ما يحملنا على الاستنتاج بأن هذه الظاهرة ترتبط فقط بالبنى التربوية المركزية . بل يبدو ، على العكس من ذلك ، أن مثل هذه الردود الصادرة عن المعلمين ، هي قائمة في معظم الدول . ففى السويد مثلاً ، نجد أن الانتقادات الرئيسية التى وجهت الى محاولات دائرة البحث والإنماء ، انحصرت فى أنها لا تصل الى المعلمين والطلاب .

و يصدق هذا الكلام على انجلترا ، حيث على « مراكز المعلمين » أن تقوم بمجهودات خاصة ، لإنشاء أسباب الإتصال والتواصل بالمدارس : تحت رعاية السلطات المحلية . مع العلم أن أصحاب هذه السلطات المحلية ، نفسها هم أعضاء مشاركون فى مجالها الادارية .

وتعطينا مشكلة الاعلام واقامة أسباب التواصل أوضح صورة ، عن مصاعب استعمال نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » ، فى ميدان تجديد المناهج . فها هى أنواع المستحدثات فى المناهج التى يمكن نشرها ( باستعمال هذا النموذج ) ، انطلاقاً من السلطات المركزية ، عبر نظام اجتماعى معقد ؟ ليس لدينا حتى الآن من المعلومات ما يمكننا من الأجابة عن هذا السؤال العسير . فهناك عدد من العوامل ، التى لا تتعلق بأنواع تجديد المناهج ، يتصل الى الصورة . والواقع أننا نجابه فى هذه الأوضاع عوائق نفسية واجتماعية ، فى نشر المستحدثات . وسنتناول ، فى معالجتنا الحالية ، بعض أمثلة للنجاح والفشل ، فى نشر أنواع مختلفة من مستحدثات المناهج .

#### الفئة الأولى : ( الأغراض والوظائف الجديدة )

ومستحدثات المناهج الواقعة فى هذه الفئة ، والتى تتعلق أساساً بأغراض المدارس ووظائفها الجديدة بما فيها البنى الجديدة ، تم وضعها وتنفيذها بنجاح فى ولايات كثيرة ، ولاسيما حيث توافرت بنية مركزية لاتخاذ القرارات ، فى إدارة النظام التربوى . ومع ذلك ، تشتمل بعض المناطق التى فيها نظام تربوى لا مركزى من تنفيذ هذا النوع من مستحدثات المناهج . ولكننا نسأل إلى أية درجة من الفعالية تستطيع هذه البنية اللامركزية ، أن تنفذ هذا النوع من المستحدثات على نطاق واسع فى البلاد ، دون معونة قوية من قبل الحكومة المركزية . ويجدر التنويه بآن النشر والتنفيذ فى هذه الفئة لمستحدثات المناهج ، التى تستدعى إعادة توزيع النفوذ ، تعتمد على استراتيجيات التغيير السياسية الإدارية ، ولذلك ، فهى تتطلب تنظيلاً مركزياً .



الفئة الثانية والثالثة : ( التطوير الإدارى والتنظيمى ، وتجديد المناهج بخصوصى علاقات الأدوار ) .

وتقع مستحدثات المناهج من هذه الفئات ، فى ثلاثة أنواع أساسية :

أ - البنى الجديدة لاتخاذ القرارات .

ب - البنى الجديدة للعلاقات المهنية .

ج - العلاقات الجديدة بين المعلم والطالب .

والفرق واضح من الناحية النوعية بين مستحدثات المناهج من الفئة الأولى ( الأغراض والوظائف الجديدة ) من جهة ، ومستحدثات المناهج من الفئتين الثانية والثالثة ( التطوير الإدارى والتنظيمى للعلاقات ما بين الأدوار ) من جهة ثانية . فالأنما والتطوير فى الفئة الأولى ( الذى له أغراض سياسية واجتماعية أوسع ) ، يتعلق بالتغيرات البنيوية والتنظيمية ، التى يجرى نشرها وتنفيذها بواسطة الأنظمة والقوانين . أما المستحدثات فى الفئتين الثانية والثالثة ، فلم يتبين بعد أنها سهلة « النشر » بواسطة هذه التدابير .

وتقتضى الطريقة التقليدية باتشاء لجنة على مستوى عال ، للرأسة الأنماط الإدارية والعلاقات ما بين الأدوار فى النظام ، واقتراح أساليب وحلول جديدة . وهذه هى « مرحلة التطوير أو الأنما » . أما « مرحلة النشر والتنفيذ » فيجرى تأمينها بواسطة الأنظمة والقوانين ، والى حد ما بواسطة الحوافز الجديدة .

وقد اقيمت « مؤسسات البحث والأنما » لأسباب ، من أهمها أننا لم نتيقن بعد من نجاح هذه الأساليب . وذلك يعود الى أمرين متداخلين :

أ - من النادر أن يحدث التغيير فى العلاقات الإنسانية بالقوة بواسطة القوانين والأنظمة ، بالعلاقات ما بين الأدوار يحددها مزيج معقد من الشئون البنيوية ، وتوزيع النفوذ ، وعمليات اتخاذ القرارات والتوقعات المتعلقة بالأدوار ، والعلاقات والخصائص الشخصية ، والحوافز . ولما يدرس بعد هذا التشابك فى العلاقات المتبادلة دراسة معمقة ، فى الأنظمة التربوية فى البلاد المتقدمة . فقد بدأ المربون - منذ وقت قريب - بالتركيز كيف يمكن تغيير هذه الأمور .

ب - هناك نظام ضمنى للحوافز فى البيئة التربوية الحاضرة يحصرها الأمر وكية منها . فالمرء يستخدم أناسا ذوى اتجاهات معينة ، ويدفع أجور المعلمين بأسلوب محدد ،

و يشيب و يعاقب الطلاب لأغراض محدودة ولديه مؤسسة لوم على سلوك معين وتشجع سواء . وفى معظم الدول المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، جرى استحداث أنظمة وقوانين جديدة ، دون دراسة دقيقة للتغيرات التى يبنى ادخالها على أنظمة الحوافز ، فى سبيل ضمان شىء من النجاح فى عملية التنفيذ (لايب و يونج Lipe and Jung ١٩٧١) .

واذ ذاك ، يتساءل المربون عن امكان النشر والتنفيذ لهذه الأنواع من المستحداث ( المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار) . فلم يطرأ تغيير يذكر على الممارسات فى الصفوف ، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين ، والعلاقات بين أهل التربية المختصين ، وأساليب اتخاذ القرارات فى المدارس . وانحصرت النظرة التقليدية الى هذه المسألة باعتبارها مشكلة تقنية . فالمستحدثات يمكن نشرها وتأمين تنفيذها بواسطة زيادة فى الموارد والجهود الاعلامية ، وحسن استعمال وسائل الاتصال بال جماهير . لكن استجابات المعلمين بمجرد فهمها على أنها مسألة مواقف وقيم وتزاع على السلطة . فالمنطلق الذى يقدمه لنا المعلمون ، لا يطرح قطع قضية المستحدثات من حيث طبيعتها ، بل من حيث تطويرها و « فرضها » عليهم . ولا تدور المشادة حول من يجب أن يسيطر على الأهداف ويحتوى التعلم فحسب ، بل حول طبيعة الوضع القائم فى الصف أيضا ، وتجدر الاشارة الى أن تجديد المناهج فيما يتعلق باتخاذ القرارات والعلاقات ما بين الادوار ، يشكل مركز اهتمام اساسى لعدد كبير من المدارس والمناطق التعليمية خصوصا فى الولايات المتحدة .

والنتيجة هى أن هذه الأنواع من التجديد فى المناهج ، المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار يصعب نشرها وتنفيذها ، واننا نعلم القليل حول تغيير الأنظمة الاجتماعية المعقدة للبنى المتصلة بالعلاقات بين الأدوار واتخاذ القرارات . لذا ، يميل ، المرء الى أن يفترض بأن على كل مدرسة بمفردها ، إيجاد الحلول الخاصة بها ، وأن عليها بالتالى ، أن تمر فى عملية تعلم مستمرة تستدعى بدورها ، قيام بنى جديدة للعلاقات واتخاذ القرارات . واذا كان هذا صحيحا ، تصبح بحاجة الى بنية تربوية تسمح بقيام مثل هذه الأنواع من التطوير فى كل مدرسة بمفردها وتسهل قيامها .

وهذا يتطلب أن يحدث تغيير جذرى فى تفكيرنا التقليدى حول المدارس . فنستقصي بشمول وعمق ، النتائج بالنسبة الى البنية والموارد الداخلية للمدرسة ( من حيث علاقتها بتجديد المناهج وتطويرها ) كما تدرس أيضا العلاقة القائمة بين المدرسة والبنية التربوية ، التى تشكل المدرسة جزءا منها .

و يصبح دور السلطات المركزية أو بالأحرى أية سلطة خارجية ، فى عملية نشر تحديثات المناهج وتنفيذها ، مسألة صعبة ومدعاة للتساؤل . حتى أن التغييرات فى البنية التربوية ( من الفئة الأولى : الأغراض والوظائف ) ، لا يمكن أن تتحقق فعلا وأبدا ، اذا لم تتبعها « عملية تطوير وإثاء داخلية » ، تتناول بنى اتخاذ القرارات والعلاقات بين الأدوار . ويمكن لأية دولة ذات نظام مركزى ، نجحت بأحداث بنى تربوية جديدة ، أن تخطئ باتباع استراتيجية سياسية — ادارية مركزية باستمرار ، لتحقيق مستحدثات المناهج ( فى الفئتين الثانية والثالثة : التطوير الادارى والتنظيمى والعلاقات بين الأدوار ) التى يختلف بعضها عن بعض اختلافا نوعيا ، والتى لا يمكن تنفيذها ، على الأرجح الا بواسطة استراتيجيات أخرى .

ونعتبر مستحدثات المناهج بين سائر المستحدثات ، متمثلة فى الأنظمة التربوية الأميريكية تمثيلا نموذجيا ، ومتوفرة فيها الى حد كبير . وأنواع مستحدثات المناهج التى نعالجها ، تقوم عادة على عنصرين متكاملين تكاملا وثيقا :

١ — هدف أو عنصر قيمي يتعلق مباشرة بالتغيرات المعيارية ، المتضمنة فى هذه الأنواع من المتحدثات .

٢ — عنصر تقنى يتعلق بقضايا من أمثال : تعديل محتوى مادة معينة بكتاب مدرسى جديد ، والامتحانات ، والطرائق الجديدة والبنية التنظيمية الجديدة ، كوسائل لتحقيق الأغراض الجديدة .

ومن الواضح جدا ، أن التجديد فى المناهج بخصوص سلوك : المعلم والطالب يعنى تغييرا سلوكيا بالنسبة الى المعلم أو الطالب .

ولا يحصل التغيير فى السلوك عادة ، دون تغير أساسى فى المواقف . وهنا أيضا نجد أنفسنا وسط حقل شائك حافل بالمشكلات ، تتوقع فيه من أفراد عديدين فى النظام الاجتماعى الواسع ، وفى النظام للمدرسى ، أن يغيروا سلوكهم وعلاقاتهم .

والاستراتيجيات المستخلصة ، من أجل هذه التغييرات حتى اليوم ، هى المنهج ، والارشادات ، والتدريب ، والأعلام ، وكما ذكرنا ، إيجاد وسائل تعليمية ، وأنظمة للتعليم والتعلم ، تكون أكثر دقة ودراسة .

وفى معظم الأنظمة التربوية للدول المتقدمة ، مازال أصحاب السلطة حتى اليوم

مستفائلين أكثر من اللزوم ، بخصوص تأثير الاستراتيجيات المستخدمة . وما داموا يعلمون غالبا بأن تغيير الارشادات ومآثر التدابير ، كقيل بتغيير السلوك فى الصف . وتبين ودود الفعل الصادقة عن المعلمين والباحثين ، المشاعر السلبية المختلفة ، حول ما يعتبر سابقا لأوانه وما يعتبر من عمل الهواة فى عملية نشر المستحدثات .

وقد بدأنا هذا الفصل بمحاولة لتحديد «الموضع المثالى» فى الأنظمة التربوية ، حيث ينبغى وضع الأنواع المختلفة من التجديد فى المناهج ، تكييفها وتطويرها ، وتنفيذها . وها نحن الآن أمام صورة معقدة . لذلك نكرر ونكرر بأن مشكلة «المركزية ضد اللامركزية» . التى نجابهها ، ليست قضية بيت فيها بنعم أولا ، بل انها مسألة تتعلق بأنواع القرارات والعمليات التى يجب أن تكون مركزية ، وما هى الأنواع التى يجب أن تكون لا مركزية ، فى سبيل بلوغ الغايات المنشودة .

### د - المركزية أو اللامركزية - وماذا نعنى بذلك ؟

إذا نظرنا الى مشكلة المركزية أو اللامركزية ، كمشكلة استراتيجية وهذه طريقة واحدة فقط للنظر إليها - نستنتج ان الاستراتيجية تميل الى الاستفادة من بنية لا مركزية لاتخاذ القرارات ، ماعدا مستحدثات المناهج التى هى ضمن الفئة الأولى (الأغراض والوظائف) . ويصدق هذا الأمر خصوصا ، اذا كان ممكنا أن يخطط مثل هذا الدور لأجهزة الخدمات المركزية ، ويكون فعالا ومفيدا لجميع المعنيين ، وإذا كان بالمستطاع الوصول الى حل لمشكلات النشر فى البنية . ولا يمكننا الآن أن نذكر أية أمثلة عن مثل هذه الأوضاع المثالية .

كيف يرى المعلمون هذه المشكلة ؟ أنهم من هرمية اتخاذ القرارات ، عند أولها على كل حال . وهم من أهم الأشخاص الذين عليهم أن يغيروا من سلوكهم ، اذا قدر لتجديد المناهج أن يصبح فعالا . ونحن نجد ، فى الأنظمة التربوية فى بعض الدول المتقدمة ، بعض المدارس التجديدية التى تختلف عن غيرها ، لان مواقف المعلمين فيها مختلفة . والجمعة المشتركة هى طبعاً ، أن اشتراك المعلمين فى اتخاذ القرارات هو أمر أساسى فى نجاح أى مستحدث من المستحدثات . ولذلك يستنتج المرء أن البنية المركزية لاتخاذ القرارات هى الأجدى لتحقيق التجديد فى المناهج . ولا نعتقد أن هذا هو الواقع بالضرورة . وإذا افترضنا أن المعلمين يعتبرون هذه القضية قضية حيوية ، علينا أن نسأل : ما هو التأثير الناجم عن اتخاذ القرارات عمليا ضد اتخاذ القرارات مركزيا ، على أوضاع المعلمين ؟

وقى ثنايا معالجة مسألة «المركزية» ، اهتمام بالآثار التى يخلقها المجتمع السلطوى

كشكل أو البنى السلطوية على خبايا النظام المدرسي . ومن المحرف به أن تنشأ مشكلات خاصة ، عند ادخال مستحدثات الى أوضاع تميل الى أن تكون سلطوية بالتقليد ، وحيث يكون النظام المدرسي محافظا محافظة نسبية . وبعبارة أخرى ، ان ما يفسر انفتاح الأنظمة المختلفة على التجديد تفسيرا جزئيا ، لا يعود ضرورة ، الى درجة المركزية أو اللامركزية بل الى درجة السلطوية .

وإذا كان علينا أن نختار بين اتخاذ القرارات على صعيد مركزي أو محلي ، لا يبقى لنا على الأرجح اختيار اطلاقا ، في بعض الحالات . ويكون الاختيار الحقيقي الأوسع هو جعل اتخاذ القرارات لا مركزيا ، والسير باللامركزية نزولا الى مستوى المدرسة نفسها ، وليس الى المدير فحسب ، بل الى المدرسة ذاتها ، بما فيها الطلاب . وهناك أمثلة على مثل هذه البنى الادارية في دول متقدمة عديدة ، وخصوصا على مستوى المدرسة الثانوية . وهذا الامر يشترط فورا مسألة الاستقلال النسبي للمدرسة ضمن النظام التربوي . فالى أى حد نفترض واقميا ، أن تكون المدرسة المفردة مستقلة استقلال كليا ، عن المحيط الوطني والخارجي بما في تلك البيئة المحلية ، من حيث اتخاذ القرارات بشأن تعليم الأولاد ، والواقع أن المدارس في البلدان المتقدمة خصوصا الولايات المتحدة تمثل كيف أن أى تجديد ، هو لصيق بالمحيط المحلي ، ولا سيما بالأهل ، وبواقعة هباتهم المحلية أو المركزية . وفي بعض المدارس ، لتفريد التعليم ، بأشكاله الجذرية ، أن خلق المشكلات لأولئك الطلاب الذين عليهم أن يتكيفوا للاختبارات الاقليمية . وفي مدارس أخرى ، يطالب الأهل « بنتائج » محسوسة بعد عدة سنوات من العمل التجديدي . ويبين هذا الوضع ، الترابط الوثيق بين المدرسة المفردة والبنية الاجالية . ولكن هل يجب أن يكون الأمر كذلك ؟ يبدو بالنظر الى طبيعة البنية التربوية في معظم الدول المتقدمة ، أن هنالك قيودا معينة . يجب أن ترضى دائما على المدرسة بخصوص :

- ١ - متطلبات « النوعية » في بعض ألوان النشاطات الخيرية .
- ٢ - متطلبات الدخول في بعض المؤسسات التي تستقبل الطلاب
- ٣ - متطلبات تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية .
- ٤ - أنظمة تتعلق بالمستوى المالي .

ومع فرض هذه القيود على المدرسة ، فإنه يبقى للمدرسة مقداره كبير من حرية التصرف ضمن هذا الإطار من القيود . ولذا فإن مثلا على ذلك ، حتى في مدرسة لها مقدار كبير من الحرية لتصرف مظهرها المالي ، حتى هنا ، نستطيع أن نتنبأ بوضعية تدعو الطلاب والمعلمين الى الاتفاق على تحديد أوجه المصروفات المالية ، وعلى مستوى الوظائف اللازمين

ونوع التحليل ومقداره ، ونوع الإدارة ، وعلى ضبط النوعية ضبطا داخليا ، وعلى أمور وتدابير أخرى تقوم بها اليوم أنظمة مركزية أو محلية أو جماعات من أصحاب المصالح ( الجماعات المهنية ) .

#### هـ - بنية التجديد فى المناهج :

لما كان تطوير المناهج يتعلق بجزء من الأغراض السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، التى لابد من تحقيقها ، يواجه المربون مشكلة اساسية ، عندما يحاولون أن يحدوا استراتيجيات مفيدة من أجل التجديد ، وما ثبتت فائدته ينحصر فى الاستراتيجيات التى جرى تخطيطها بعناية وطرق تمثل تكاملا بين مختلف الاستراتيجيات .

ولما كان النظام التربوى أكبر الأنظمة ، ومن أهم مؤسساتنا الاجتماعية على الأرجح ، فانا لا نستطيع أن نغيره ببساطة وأن نجعله يقوم بأداء مختلف ، بواسطة تطبيق مجموعة واحدة من الاستراتيجيات من أجل نوع واحد من التجديد ، وعلى مستوى واحد من العملية . والعملية الناجحة تتضمن استعمال الاتجاهات الاستراتيجية الثلاثة ، على كل مستويات النظام التربوى للقيام بمهام مختلفة ، عبر مختلف المستويات فى العملية . ومن الشروط الضرورية للعملية الناجحة ، تحليل دقيق لأوضاع أصحاب المصالح ، وإدراك للتأثير المترتبة على استعمال مختلف الاستراتيجيات ، وإتقان المهارات العملية المتاحة ، ووجود الموارد .

ولما كانت البلاد العربية مختلفة سياسيا واجتماعيا وتربويا فى بعض النواحي يصبح من المصير ، لا بل من المستحيل ، اقتراح بنية واحدة للتجديد التربوى . انما سنقترح بعض السياسات التى تفى بمتطلبات أساسية فى كل البلاد العربية . مع العلم أنه يجرى الآن تطبيق بعض نواحي البنية المقترحة ، فى بعض البلاد العربية .

على أية بنية للتجديد فى المناهج ، أن تعكس فيها ما لطبيعة الأنظمة التربوية . ولدى اقتراحنا بنية للبلاد العربية ، فكرنا بالتربية عن قصد ، على أنها تقوم بغدنة المستخدم لها ( الطلاب ، الأهلى ) . ونعتقد أن هناك اتجاهات نحو هذه النظرة فى معظم البلاد العربية . ونحن لا ننسى ، فى نظرتنا هذه ، أن التربية اعتبرت تقليديا وسيلة رئيسية من وسائل السياسة الاجتماعية . كما ينظر الى التربية أيضا على أنها وسيلة لتحقيق الأغراض الاقتصادية والاجتماعية التى تنتم غالبا بحسن النية ، وضرورة التحقيق . ومع أنه يشترط أساسا استعمال الاستراتيجيات السياسية الادارية لوضع هذه الأغراض ، فانا نؤكد أن التمثيلية الضرورية لتسهيل التجديد فى المناهج ، تتحقق على الوجه الأمثل بلشتراك المعلم صاحب العلاقة .

ويترتب على المفهوم الذى أبديناه أعلاه نتائج أساسية . فهو يعنى مثلا أن نموذج الأغراض والوسائل والتخرجات ، ليس عبارة عن بعد ثابت جامد يمكن تصميمه وتطويره وتنفيذه وتقييمه ، بل انه ديناميكى الى حد كبير . ولا بد من تحديده على أساس مستمر من الحوار مع المستخدم ، وهو فى الواقع مرتكز للتعلم الذاتى . وهذا لا يعنى طبعاً ، أن الأغراض والوسائل والعمليات والنتائج لا يمكن تحديدها . بل انه يجب تحديدها على أساس حوار مستمر مع المستخدم نفسه ، لا على أساس خارجى .

ومن البديهي أن يكون هذا بمثابة تغير أساسى فى سياسة الأنظمة التربوية فى الدول العربية . ولكننا نعتقد أن الأنظمة التربوية . ولا سيما فى العالم العربى . لها دور فريد تمثله فى مجتمعنا بالنسبة الى طبيعة « التعلم بواسطة العملية » الذى يمثل وجهاً من وجوه الأنظمة التربوية . وربما لم يبق للفرد مكان فى المؤسسات الاجتماعية ، يحدد فيه خبراته الخاصة ، الا فى النظام التربوى .

ومن الممكن أن تشفع البنية البسيطة التى نقترحها من أجل البلاد العربية ، بسياسة أكثر فائدة من حيث الوسائل . ويختلف مثل هذا النظام عن غيره ، بأنه يعطى الأولوية لألوان أخرى من النشاط ، وأنه يؤثر على العملية ، من خلال سيطرة مباشرة ، تعرف غالباً بأنها سيطرة مركزية .

### و- الحاجة الى سياسة وطنية لتطوير المناهج :

ويجدر التنويه بأن مستحدثات المناهج من الفئة الاولى ( الاغراض والوظائف ) ، تستدعى عموماً إعادة توزيع للموارد ، وتبديل فى الاولويات . ويتضمن هذا اتخاذ قرار سياسى على مستوى البلد كله ، لضمان تحقيق التجديد الى درجة وافية .

ولأى تغيير جذرى نشائج وعواقب ، تتعدى المدرسة الواحدة والمنطقة بأسرها . ولا بد للمدارس فى المدى البعيد ، من أن تستجيب للواقع الاقتصادى والاجتماعى والتربوى ، ومتطلباته .

أما الاصلاحات الجزئية المتقطعة ، فلم تترك سوى أثر بسيط على التربية حتى اليوم . فالتجديدات فى المناهج تمتد بدورها الى مصلحة معينة ، ويجرى تحديدها فى الاطار العام المقبول سلفاً ، وتنتشر انتشاراً قليلاً ، ولا تغير غالباً المواقف الرئيسية أو السلوك الأساسى فى غرف التبريس .

ومع أنه قد جرى « إصلاح » الأنظمة التربوية الراهنة في البلاد العربية ، بتكييفها للتغيرات التي طرأت على تلك المجتمعات ، فإن لها جذورا تمتد الى مجتمعات مختلفة عن المجتمعات الحاضرة . ونحن نحتاج اليوم الى سياسة وطنية لتطوير المناهج ، باستطاعتها إعادة تمديد طبيعة التربية وأغراضها وظائفها ، في اطارها الاقتصادي والاجتماعي . وبدون مثل هذه السياسة ، يثمر المتعلم الفرد والمدرسة والقانون عليها ، في محاولاتهم التجديدية ، بقوانين وأنظمة ومتطلبات عفا عليها الدهر .

وان أرساء سياسة وطنية لتطوير المناهج في كل من الدول العربية ، لا يعنى بالضرورة تشديد قبضة المركزية في عملية اتخاذ القرارات . فالبنية نفسها هي الضابط الأساسي لعمل المدرسة المفردة . ولا يمكن للمدرسة في العالم العربي ، أن تعمل كمدرسة مجردة ، الا باعادة تجديد البنية التربوية .

ويمجد أن تتركز السياسة الوطنية لتطوير المناهج على فهم شامل للعوامل المختلفة ، الداخلة في عملية التجديد . ويجب ألا تهتم فقط بمرحلة واحدة من العملية ( كالتطوير مثلا ) ، أو بنمط واحد من أنماط تطوير المناهج ، بل ينبغي أن تتطلب تحليلا للنظام التربوي بكامله ، وللشروط الواجب توافرها لضمان النجاح في عملية التجديد ، بدءا من تحديد الحاجات ، حتى مرحلة التنفيذ .

ولا يكون دور هذه السياسة الوطنية في أي بلد عربي ، عبارة عن توجيه التغييرات في النظام ، والسيطرة عليها ، بل يكون دورها عملية خلق الظروف المواتية للتجديد في المناهج ، ضمن نظامها التربوي . وقد يستدعي ذلك تغييرات في القوانين ، والأنظمة ، والامتحانات ، والسياسات المتعلقة بشؤون الموظفين ، والحوافز ، وخلق « وظائف للدعم » على المستوى المحلي والوطني . وبعبارة أخرى ، يكون دور السياسة الوطنية لتطوير المناهج ، القيام بتسهيل عملية التجديد في المناهج ، في نظامها التربوي ، بتغيير شامل في الاطار الراهن .

وان السياسة الوطنية لتطوير المناهج في أي بلد عربي ، هي طبعاً شأن من الشؤون السياسية ، بمنهاها الواسع . ولا بد لها من اقامة تعاون وثيق مع السياسات الوطنية الأخرى ( الاقتصادية والاجتماعية ) ، لأن ذلك أمر أساسي . وكذلك ينبغي إشراك أصحاب المصالح المختلفة فيها ، وفتح باب التواصل معهم .

ز - الحاجة الى سياسة محلية لتطوير المناهج :

أوردنا فيما سبق الحجة تلوحجة لدعم المشاركة المحلية ، في عملية تجديد المناهج . لذا



نرى أن عملية تجديد المناهج ، تتيح أعظم فرصة للتعليم فى المدارس . لكن هذا لا يصحح حقيقة واقعة ، الا اذا اشترك فى العملية أصحاب العلاقة من طلاب وأهل ، ابتداء بمرحلة التجديد حتى مرحلة التنفيذ .

ثم أن السياسة المحلية لتطوير المناهج لا تعنى بحال من الاحوال ، اعطاء المزيد من السلطة لأولئك الذين كانوا ولا يزالون فى موقع النفوذ ، بل تعنى خلق الظروف المواتية لاستمرار الحوار فى المدرسة ، وبين المدرسة والهيئات الاقليمية والمركزية . وتجدر العناية الفائقة بأوجه السياسة التى تشجع على ارساء مواقف لحل المشكلات وخلق أجواء للتجديد فالغرض الاساسى للسياسة المحلية المتعلقة بتجديد المناهج ينبغى أن يكون تشجيعا وتسهيلا للتجديد فى المدارس . وهذا يقتضى طبعاً قيام بنية للدعم فى البلاد العربية ، كما أنه يحتاج أيضاً تحليلاً مستمرا للقيود الخارجية والداخلية ، واعادة النظر فى الترتيبات الادارية ، والأنماط التنظيمية ، ووظائف الحوافز والقيادة . وقد يكون هذا عبارة عن أهم عملية تعليمية للمعلمين والطلاب على السواء ، ولكل من يشترك فيها .

#### ح - الحاجة الى بنية لدعم التجديد فى المناهج :

كل نظام تربوى يستخدم اليوم مؤسسات وبرامج خاصة . ويفترض فى مفهوم الادارة بكامله ، أن يعمل كبنية للدعم . ويتضمن ذلك من ألوان النشاط أمثال التدريب للمعلمين قبل الخدمة وبعدها ، وانتاج الكتب المدرسية ، واستخدام الموجهين ونحن نعتقد أنه من الضرورى أذخار تغييرات أساسية على هذه المؤسسات ، لضمان تحقيق تجديدات المناهج ، فى مدارس البلاد العربية . وسنعالج هذا الصدد ، بعض الحاجات البادية فى البلاد العربية .

#### ١ - مراكز المعلمين المحلية :

وتتمثل مراكز التطوير والانماء الاقليمية دورا مهما ، فى عملية النشر . ويبدو أنها بنية اضافية من الضرورة بكان ، فى سبيل التجديد . وفى بعض البلدان ، من أمثال الولايات المتحدة الامريكىة ، وكندا ، والدايتارك ، والنرويج ، وانكلترا ، تستخدمها السلطات المركزية عن قصد ، كاستراتيجية لنشر مستحدثات المناهج ، واسدادها بوسائل التنفيذ . لكنها تبغى فى معظم الحالات ، اما على المبادرة الاقليمية وسيطرتها ( انكلترا ) ، أو على مزيج من السيطرة المركزية والاقليمية ( النرويج ، الدايتارك ، اونتاريو فى كندا ) . واذا استثنينا انكلترا ، نجد أن مراكز المعلمين ( أو مراكز التطوير والانماء ) ، ليست منتشرة انتشارا كبيرا . وهى تختلف من حيث وظائفها وتأثيرها حتى اليوم ، ولكن يبدو أنها تلبي

بعض الحاجات الأساسية .

- ١ - كمركز لاعلام المعلمين فى المنطقة .
- ٢ - كمركز للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين .
- ٣ - كمركز لعرض التجارب والممارسات التجديدية .
- ٤ - كمركز لتجريبى اختبارى ، لمساعدة المعلمين فى محاولات التجديد ، من الناحية المهنية والتقنية .

وإذا أنشأنا فى البلاد العربية ، مراكز للمعلمين على غرار ما تقدم ، تستطيع هذه المراكز أن تقوم بوظيفة أرتباط مهمة بين المدرسة ومحيطها ، وبين المعلمين المجددين التابعين لمدارس مختلفة . ومن التغيرات المثيرة للاهتمام ، هذا التغير من وظيفة مفتش الى وظيفة معلم / أول أو مستشار . ويدلنا هذا على أننا بحاجة الى مفتش من نوع جديد ، لا يكون مسؤولاً عن ضبط الممارسات الجارية ، بكل يكون مرجعاً غنياً بالموارد ، بإمكانه أن يساعد المعلمين فى مختلف المراحل لعملية التجديد . وإذا أمكننا تعيين « معلمين أوائل » أو « خبراء فى العملية » ، واختصاصيين فى المواد التعليمية ، ضمن مراكز المعلمين فى البلاد العربية ، تصبح هذه المراكز مثيراً رئيسياً ينشط عملية تطوير المناهج وتجديدها .

ونوصى أيضاً بتحديد دور جديد للباحث ، كمرجع غنى بالموارد ذى مؤهلات فى البحث ، يستطيع أن « يسهل العملية و يقيمها » فى المدارس .

وتكون مراكز المعلمين فى البلاد العربية قاعدة مثالية ، لمثل هؤلاء الاشخاص . وبالإضافة الى ذلك ، يمكنهم مساعدة المدارس والمناطق فى تقييم المنتجات التربوية الجديدة ، المستحدثة داخل المنطقة أو خارجها . وعند اللزوم ، يمكن أن يكون الباحث مرجعاً غنياً بالموارد فيما يتعلق بالبحث وأعمال التطوير والانهاء .

### ط - مراكز البحث والانهاء :

ونحن نعتبر أن وظيفة نشاطات البحث والانهاء هى تأدية الخدمات للمدارس والأنظمة التربوية الجديدة . ولا بد لأى نظام تربوى من تخطيط البرامج ، وتطويرها وانهائها ، واختبارها وتقييمها . لكن استناد المستخدمين لتنفيذ البنى والمنتجات والممارسات الجديدة ، يصبح مشكلة أكثر من تطوير مستحدث معين بالذات . ومن المهم أن نوصى أيضاً باعتماد نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » فى البلاد العربية . ويجب اعتماد أساليب جديدة فى البحث والانهاء لضمان النجاح لهذه المراكز .

والحاجة ماسة في البلاد العربية الى قيام حلقة منهجية متكاملة من التخطيط والتطوير والتقييم . ويتصل بذلك ، العناية بالعناصر الرئيسية في المحيط التعليمي . ويقتضى الأسلوب المقترح انشاء أنظمة تشمل المواد والوسائل التعليمية ، الأمكنة والمباني ، وتطوير السلوك الملائم للمعلمين ، وسائر الموظفين في المدرسة ، وللعائلات والجماعات المحلية . ويسمى الجميع في هذه العملية ، معلمين وطلابا في نفس الوقت ، مع اتاحة الفرصة غالبا للتبديل في الأدوار .

ومن المواصفات الأخرى ، ارتباط العديد من المنظمات والمؤسسات بتنفيذ أى برنامج . ولا يكفى اعطاء الانتباه الزائد لاسهام دوائر الأبحاث المركزية في وزارة التربية ، وفي المناطق ، وفي الجمعيات التربوية ، بل يجب بذل المزيد من الجهد لاشراك سائر الهيئات الاجتماعية والجماعات المعنية في المجتمع .

ولابد لأى برنامج تربوى من أن يتميز بالتأكيد الشديد ، على العناصر الإيجابية القائمة في المحيط الاجتماعى والثقافى ، لختلاف الشعوب المقيمة فى أى بلد عربى .

ثم ان استحداث المواد التربوية الجديدة وانتاجها ، هو مهمة معقدة ، بالغة الاستهلاك للوقت والمال . لذا تبرز الحاجة الى تعيين عدد أكبر فأكبر من المراكز للقيام بأعمال أساسية متخصصة . ويمكننا أن ننصوّر قيام شبكة من المراكز المتخصصة ، القنية بالموارد والمعلومات ، لخدمة البلاد العربية بأسرها ، أو معظمها .

### ٣ - شبكة وطنية للاعلام :

وهناك حاجة أيضا الى قيام شبكة وطنية أو قومية للاعلام ، تتولى تشجيع الاتصال بين الأفراد ، ممن لهم وزبهم فى ميدان تجديد المناهج فى البلاد العربية . وذلك للأسباب التالية :

١ - ان عملية التغير المتعلقة بالمناهج والتجديد ، هى عملية بالغة التعقيد ، وأن المربين لا يقدرونها عادة حق قدرها من هذه الناحية بالذات .

٢ - ان تغير المناهج اذا حدث ، يتم عادة بسبب قيام علاقة شخصية ، بين الشخص الذى يدخل التغير والمستهلك .

٣ - ان أسباب التواصل المنهجية ، التى تتضمن الاتصالات الشخصية ، كفيلة باستيقاء التغير الذى ينشأ فى البلاد العربية . وان غيابها يهدد التغير المحدث بالتلاشى والاندثار .

٤ - ان من العسير الاهتداء الى عناصر مثيية الى درجة كافية، فى برامج البلاد العربية، تكفل التغلب على الخوف والقلق، الناجمين عن مفارقة الوضع التربوى الراهن . وبالإضافة الى ذلك، يبدو أن امكان الحصول على معلومات، يزيد من نفوذ الفرد الذى يحصل عليها . لذلك، ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة، بالتسلسل السياسى والمهنى، لتأمين شبكة اعلام لا تشكل خطرا، يتمثل فى مركزة الاعلام، واقتصاره على عدد قليل من الأفراد وليس الخطر فى أن يسوء الفرد استعمال المعلومات، بل فى اختيار المعلومات الملائمة . وتلك مسألة قيمة لا يمكن تفويضها الى مجموعة من الافراد .

وهكذا يجدر اعتبار شبكة الاعلام الضرورية للأفراد المرموقين فى العملية، كوجه من وجوه زيادة قدرة أى نظام تربوى فى البلاد العربية، على حل المشكلات . فالقدرة على تحليل المشكلات، وتفسيرها فى اطارها الأوسع، هو شأن كل امرئ مشترك فى العملية . وعليه يستطيع كل امرئ معنى، أن يحدد بنفسه نوع المعلومات الملائمة .

ومن المشكلات الرئيسية فى البلاد العربية، ليس عدم وجود المعلومات فحسب، بل أن قلة من الأشخاص تندفع اندفاعا كافيا، للفتيش عن المعلومات المناسبة . لذا نرجح أن يكون خلق الحاجات للمعلومات الملائمة، أكثر أهمية من توسيع خدمات الاعلام .

وهذه الحاجة تتصل اتصالا مباشرا بالدور الذى يمثله الفرد فى العملية . فلا يمكن خلق الظروف المواتية للتواصل الا بالمشاركة الفعلية فى اتخاذ القرارات، عبر حوار يجرى مع المعنيين، ومن خلال معاناة مرحلتى التطوير والتقييم . فالشريك العامل بنشاط هو ضرورى لنضمن حصول تواصل فعال فى البلاد العربية .

ولا بد لبنية التجديد فى المناهج دائما من ارتباطات بادرارة النظام التربوى القائم، وقد اقترحنا للبلاد العربية سابقا ( ١٩٧٢ ) أن تتكامل البنية التجديدية فى المناهج مع جهاز الادارة العادى فى هذه البلدان، أما فى بلدان أخرى، فيجب أن تكون بنية التجديد منفصلة الى حد ما عن ادارة النظام التربوى التى تعنى بشئون الادارة المالية، ويمكننا أن نصور كل أنواع التكامل ودرجاته، على مستوى الفرد الواحد زعلى مستوى المؤسسة .

وتجدر الإشارة الى أننا لاحظنا حسنات وسيئات فى كل البنى المقترحة . وليس هناك أسلوب واحد لتنظيم عملية المناهج . فقد يستدعى تضافر عوامل معينة فى بلد ما، حلا يختلف عما يتطلبه النمط التنظيمى فى بلد آخر، ولو كانت المزايا الأساسية ( كنوع التجديد فى المناهج، ودرجة المركزية، مثلا ) متماثلة .

## الباب الثانى

كلما درسنا التربية بمبادئها المتعددة المختلفة لا يمكننا أن نغفل عن نشاطات البحث والتقوم اللذين يعتبران محاور أساسية تساهم فى تصميم وتطوير العملية تبعاً لحاجات المجتمع ، وغالباً لا يتم واضعو المراجع والكتب الخاصة بالمناهج — بادراج محورى البحث والتقوم .

لذا رأينا أن نفرد لها باباً خاصاً ، لا يماننا بأن عمليتى البحث والتقوم لها الأثر الفعال فى التخطيط والتصميم والتطوير للمناهج الدراسية .

ولذا تضمن هذا الباب — بفصوله الثلاثة — اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج ، ومعايير وضع خطط البحث فى ذلك المجال ، بالإضافة الى تقوم خطط المنهج .

فنجد أن الفصل الرابع من هذا الكتاب عند مناقشة اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج يتم بالخطوات الأساسية فى تخطيط وتنفيذ بحوث المناهج ، مؤكداً على الطرق والأنماط التى تستخدم فى هذا المجال ، ذاكرين منها الطرق التاريخية والوصفية والامثالية ودراسة الحالة والطريقة الارتباطية ، والمقارنة الضوية ، والطريقة التجريبية الحقيقية ، وشبه التجريبية ، بالإضافة الى وجهة النظر الخاصة بالصدق الداخلى والخارجى للتخطيط للبحث التجريبي .

ويؤكد الفصل الخامس على معايير وضع خطة البحث فى المناهج ، تلك المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل ، بجانب تقوم معايير الصورة النهائية للبحث ، بالإضافة الى الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون فى مجال المناهج ، من حيث صياغة وجمع البيانات ، واستخدام أدوات القياس المقننة وتحليل المحتوى ، ودراسة العلاقات بين المتغير .

ولا يمكننا أن ندرس المناهج دون أن نتعرض الى خطط تقوم هذه المناهج ، من حيث طبيعة هذا التقوم وأنماطه ، كالتقوم الشخصى ، والتكوينى ، والتجميعى .

كل هذا يؤدى بالقارئ الى استنباط نظرة جديدة كل الجدة فى ميدان التقوم فى البلاد العربية .

وقد استعنا بنماذج تكنولوجيا التقويم التي أثبتت في البلاد التي قطعت شوطا كبيرا في هذا المجال ، لحل هذا يعطى القارئ العربي أفكار جديدة تمكنه من استخدام التقويم العلمى للمناهج عن طريق ترجمتها للاستفادة منها في واقع التربية في العالم العربي .

## الفصل الرابع

### اتجاهات وأساليب تصميم البحوث فى مجال المناهج

#### مقدمة :

عندما ينتهى الباحث من صياغة موضوع البحث فى المناهج ، تأتى الخطوة التالية التى يقوم بها ، وهى وضع تصميم لبحثه ، ويتضمن تحديد الأسلوب الذى سيتخذ فى معالجة المشكلة والمناهج التى سوف يستخدمها ، والاستراتيجيات الأكثر فعالية وتأثيرا .

وتعتمد قرارات التخطيط على أهداف الدراسة ، وطبيعة المشكلة ، والبدائل المناسبة التى يمكن استخدامها ، وفى ضوء تحديد الأهداف ينبغى أن يكون للدراسة مجال واضح ، واتجاه محدد يركز على الاهتمام به ولا بد - كذلك - من تصميم واضح المعالم للهدف ، وبذلك تلعب طبيعة المشكلة دورا أساسيا فى تحديد الأساليب المناسبة ، وبدائل وتصميم البحوث فى مجال المناهج يمكن أن تصنف فى تسعة أنماط وظيفية تقوم على أساس السمات المختلفة للمشكلة والشكل رقم ( ٤ - ١ ) يناقش هذه الأنماط التسعة بالتفصيل وهى : -

- ١ - النمط التاريخى .
- ٢ - النمط الوصفى .
- ٣ - النمط الأنمائى ، أو التطويرى .
- ٤ - نمط الحالة أو المجال .
- ٥ - النمط الارتباطى .
- ٦ - نمط المقارنة العفوية .
- ٧ - النمط التجريبي الحقيقى .
- ٨ - النمط شبه التجريبي .
- ٩ - النمط الاجرائى .

ويمكن تلخيص السمات الأساسية لهذه الأنماط فى الجدول الآتى :

الشكل رقم ( ٤ - ١ ) أنماط البحث التسعة الأساسية فى مجال المناهج

المطلبة	المسئول	الطريقة
دراسة تدوينية في طريقة تدريس اللغة العربية بحدود البلدان العربية ، منذ تميم التعليم الاجبارى في البلدان ، لاختيار فرص البيئة واللهجات المختلفة لما تأثير على طريقة التدريس .	اعادة صياغة الماضي بطريقة موضوعية دقيقة وعلاقتها بقوة الفرض .	التاريخى
دراسات احصائية عن السكان ومسح للرأى العام - نتائج البحث مكانة هذه الدراسة ، مع بيان هدف الدراسات التحليلية والاستنتاجات والاستبيانات والدراسات القائمة على الملاحظة ، والدراسات الوصفية ومسح لأساليب الكتابة والدراسات التحليلية - الكتب القصصية - التقارير النقدية - اختبارات تحقيق الأهداف والمعلومات المتنوعة .	التقيام بحمل دراسة بحال الاهتمام بأسلوب ففى ، و بدقة تامة .	الوصفى
دراسة تشجيعية للمؤيقيم الباحث فيها بتتبع عينة من ٢٠٠ طفل فى أعمار من ٦ ستة أشهر الى سن البلوغ - دراسة مستمرة يقوم الباحث فيها ببحث الأنماط المتغيرة للذكاء	دراسة أنماط ونتائج التنمية أو التطوير باعتبارها وظيفة للزمن .	الانمائى أو التطويرى



أطلحة	المسند	الطريقة
<p>لجمهورية أطفال في عشر مستويات عمرية مختلفة - دراسة عن النمو المستقبلي والاحتياجات التربوية من واقع اتجاهات المناهج السابقة.</p>		
<p>تاريخ حالة الطفل في سن المراهقة في المتوسط ، ويشكو من ضعف قدرة التطهية - دراسة مكثفة للمراهقين من حيث القدرة على التركيز - دراسة مكثفة لجمع ريفي في الدول العربية في ضوء السمات الاجتماعية والاقتصادية.</p>	<p>دراسة مركزية تحليلية لحالة السائدة والتفاعلات البيئية للوحدة الاجتماعية المختارة: الفرد - المجموعة - المؤسسة.</p>	<p>الحالة أو المجال</p>
<p>دراسة العلاقات بين التحصيل والقراءة والتغيرات في مجال الاهتمام دراسة قائمة على تحليل المراحل في اعتبارات متعددة المدكاه للتنبؤ بالبحاج في الدراسة الجامعية على أساس تدخل الارتباط بين التقديرات التي يعمل عليها الطالب بالجامعة وارتباطها بذلك الدرجات التي حصل عليها في المدارس الثانوية.</p>	<p>دراسة مدى العلاقة بين متغير ومتغير آخر أو أكثر دراسة تقوم على معاملات الارتباط.</p>	<p>الارتباط</p>

المطلبة	المسئول	المطلبة
<p>التعرف على العوامل المرتبطة بمشكلة الانقطاع في المدارس الثانوية باستخدام المعلومات التي يمكن الحصول عليها من السجلات المدرسية على مدى عشر سنوات سابقة - دراسة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين مجموعات المدخنين ، ومجموعات غير المدخنين ، ومدى القراءة باستخدام المعلومات الموجودة لدى المرفق الاجتماعي بالدراسة .</p>	<p>بحث العلاجات الممكنة بين السبب والأثر وعلاحة بمض النشائج الموجودة - بحث الخلقية غير المعلومات المعصلة - نتيجة دراسة العوامل العرفية .</p>	<p>المقارنة المفرقة</p>
<p>بحث تأثير ثلاث من طرق تدريس القراءة لأطفال الصف الأول ، باستخدام بيانات هفرية ، للمقارنة بمجموعات تدريس وفق خطة محددة - بحث تأثير الوضع الاجتماعي لأولياء الأمور على السلوك التعليمي لأطفال يتسمون بالنشاط ، مستخدمين بيانات هفرية ، ومقارنتها بمجموعات التلاميذ في البلدان العربية المختلفة ، مع ضرورة وجود المجموعات الضابطة .</p>	<p>بحث علاقة السبب بالأثر ، بانخفاض إحدى مجموعات التجريب لتغير ، ومقارنة النتائج بمجموعة ضابطة لم تتفجع لنفس المعاملة .</p>	<p>التجريب الحقيقي</p>

المطلبة	المستهدف	الطريقة
<p>مستظم ما نسميه التجارب الميدانية ( البحث الاجرائى )  ونملك البحوث التى تمل للفعول الى عوامل عرضية فى  مواقف حقيقية فى الحياة ، حيث يمكن عمل ضبط  جزئى - بحث أى طريقة تعتمد على عرضية العوامل ،  وأخرى تعتمد على الاختيار والانتقاء .</p>	<p>تقريب الظروف فى تجربة حقيقية  دون المضيغ للضوابط أو معالجة  المتغيرات ذات الصلة يجب على  الباحث ادراك أثر وجود الصمدق  الداخلى والخارجى فى تصميم الموقف .</p>	<p>شبه  التجريبى</p>
<p>برامج تدريسية لمساعدة المدرسين فى تنمية مهارات  جديدة ، لتسهيل المناقشات بالفعول الدراسية وتجريب  أساليب جديدة فى تدريس القراءة للأطفال الذين  يتحدثون لغتين ، وتنمية أساليب ذات تأثير فى عمليات  التحصيل ، والقدرة عليها .</p>	<p>تنمية مهارات جديدة وأنماط جديدة  وحل المشكلات بالتطبيق المباشر  بالفعول الدراسية .</p>	<p>الاجرائى</p>

## الخطوات الأساسية فى تخطيط وتنفيذ البحث :

- ١ - ادراك مجال المشكلة .
- ٢ - عمل مسح للدراسات النظرية ، وكل ما هو مكتوب عن المشكلة .
- ٣ - تحديد صلب المشكلة الفعلية المطلوب بحثها تحديدا واضحا .
- ٤ - وضع الافتراضات التى يمكن اختبارها ، وتحديد الأفكار الأساسية والمتغيرات (١)
- ٥ - صياغة الافتراضات الأساسية التى تحدد تفسير النتائج .
- ٦ - وضع تصميم البحث ليزيد من الصدق الداخلى والخارجى الى أقصى حد :
  - أ - اختيار الموضوعات فى المنهج الدراسى .
  - ب - ضبط المتغيرات المتصلة بالموضوع .
  - ج - وضع المعايير لتقييم النتائج .
  - د - اختيار مقاييس المعايير وتطويرها .
- ٧ - تحديد اجراءات جمع البيانات .
- ٨ - اختيار طريقة تحليل المادة .
- ٩ - تنفيذ خطة البحث .
- ١٠ - تقييم النتائج ، واتخاذ القرارات .

## الخط التارىخى :

### المهدف :

اعادة صياغة الماضى بطريقة منظمة وموضوعية ، وذلك بتجميع وتقييم الشواهد لبيان الحقائق والوصول الى استنتاجات قوية ، وغالبا ما تكون مرتبطة بفرض معين .

### أمثلة :

دراسة مصادر الممارسات الجمعية بمدارس المرحلة الأساسية فى البلدان العربية ، لفهم أسسها التى قامت عليها فى الماضى وعلاقتها بالحاضر لاختيار الفرض الذى يقول : أن البيئة واللهجات المختلفة فى البلدان العربية لها تأثير على طرق التدريس .

---

(١) يمكن تصنيف المتغيرات الى ثلاثة أنواع :

أ - المتغير المستقل . ب - المتغير التابع

ج - المتغير الضابط

د - خط رابع يحدد وفق التصورات الإدراكية السائدة .

## الخصائص :

١ — يعتمد البحث التاريخي على المعلومات التي يلاحظها الآخرون أكثر من اعتماده على ملاحظة الباحث .

والحقائق الجديدة تنتج من عمل دقيق قائم على تحليل صدقة وأهمية مصدر المعلومات .

٢ — خلافا لما هو شائع يجب أن يكون البحث التاريخي في مجال المناهج بحثا دقيقا منظما شاملا ، فان معظم البحوث التي نسميها بحوثا تاريخية — في الواقع ما هي الا مجموعة غير منتظمة لمعلومات لا تتسم بالدقة ، ولا يمكن الاعتماد عليها اذ يسودها التحيز الشخصي .

٣ — يعتمد البحث التاريخي على نوعين من المعلومات :

مصادر أولية يقوم فيها الباحث بملاحظة مباشرة لحادث سبق تسجيله ، ثم مصادر ثانوية يقوم فيها الباحث باعطاء تقرير للملاحظات الآخرين ، وهو بعيد لم يلاحظ الحادث الأصلي .

فالمصادر الأولية لها طابع القرب من الحادث ، ولذلك تعطى أولوية في جمع المعلومات .

٤ — هناك شكلاان أساسيان للنقد ، يزن بها الباحث قيمة المعلومات :—

النقد الخارجي الذي يتساءل : « هل الوثيقة صادقة ؟ » .

والنقد الداخلي الذي يتساءل : « اذا كانت الوثيقة صادقة فهل المعلومات دقيقة ومتصلة بالحادث ؟ » .

ويجب أن يتولى النقد الداخلي اختبار ومحت الدوافع ، وموطن الخطر هنا هو تحيز المؤلف الذي يدفعه أحيانا الى المغالاة ، أو تشويه الوثيقة أو اغفال المعلومات ، ولذلك يعد

تقييم المعلومات على أساس النقد هو الذي يجعل البحث التاريخي معدداً ودقيقاً أكثر من غيره من البحوث التجريبية .

٥ — وبينما نجد البحث التاريخي شبيها بكتابة المقالات الأدبية التي تفوق صيغا أخرى للبحث — نجد أنه أكثر شمولاً وعمقا من هذه المقالات ، ذلك لأنه يأتي بعد التدقيق عن المعلومات من مصادر شتى ، وتبعية لها في مصدرها الأولى التي لم يسبق لأحد نشرها .

## الخطوات :

- ١ - حدد المشكلة ، ويجب أن تتساءل ، أو أن نسأل أنفسنا الأسئلة الآتية :  
هل الأسلوب التاريخي يناسب المشكلة ؟ وهل المعلومات المطلوبة لها ممكنة ؟ وهل  
لهذه الدراسة التاريخية أهمية تعليمية تربوية ؟ ...
- ٢ - بين أهداف البحث ، وبين - كذلك - الفروض التي تحدد مسار البحث ، كلما  
أمكن .
- ٣ - أجمع المعلومات ، مع الأخذ في الاعتبار التمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية .
- ٤ - قيم المعلومات باستخدام أساليب النقد الداخلي والخارجي .
- ٥ - ضع النتائج ، مبينا المشكلة ، ومغطيا فكرة عن مصادر المعلومات ، والافتراضات  
الأساسية والطرق المستخدمة لاختيار الفروض ، والنتائج التي حصلت عليها  
والتفسيرات التي حققت ، ودون موجزا لذلك .

### النمط الوصفي :

- المهدف :
- وضع وصف دقيق يقوم بتنظيم الحقائق والخصائص لعينة ما في مجال من مجالات  
الاهتمام .

### أمثلة :

- ١ - مسح لوحدة اجتماعية لتحديد الاحتياجات اللازمة لإجراء برنامج مهني تعليمي .
- ٢ - دراسة ووضع تحديد لوظائف وأعمال المسؤولين في مركز ، أو مؤسسة تعليمية .

### الخصائص :

- ١ - ان البحث الوصفي يقوم بوصف المواقف والحوادث ، فما هو الا تجميع المعلومات  
القائمة على الوصف المجرد ، ولا يطلب من هذا النمط الوصفي بحث أو شرح العلاقات  
أو اختبار الفروض ، أو التنبؤ ، أو الاستنتاج ، ولم يتفق الباحثون حول مكونات  
البحث الوصفي ، وكثيرا ما نجدهم يسرفون في الحديث عن البحث الوصفي باطلاق  
لفظ شامل يشمل كل أنواع البحوث ، ماعدا البحوث التجريبية والتاريخية ، ووفقا  
لهذا المفهوم الواسع - نجد لفظ الدراسات الوصفية ( المسحية ) كثيرا ما يستخدم  
للأغراض المبينة سابقا ..

- ٢ - أغراض الدراسات المسحية :

- أ - تجميع معلومات مفصلة عن الحقائق المجردة ، تصف الظواهر الموجودة فعلا .
- ب - التعرف على المشكلات ، والوصول الى تحليل الظروف الجارية .
- ج - القيام بالمقارنة والتعميم .
- د - تجريد ما قام به الآخرون بالنسبة للمشكلات الماثلة ، للاستفادة بخبراتهم ثم وضع الخطط ، واتخاذ القرارات بعد ذلك .

### الخطوات :

- ١ - تحديد الأهداف والمصطلحات بوضوح ، بيان الحقائق والسمات التي لم تعالج ولم تكتشف من قبل .
- ٢ - تخطيط الموقف : كيفية جمع المعلومات ، وكيفية اختيار الموضوعات ، لنضمن أنها تشمل العينة المطلوب وصفها ، وتحديد ما سيستخدم من أدوات البحث وأساليب المتابعة ، مع تطوير هذه الأساليب ، والبحث في طرق جمع المعلومات وكذلك اعداد برامج تدريبية للقائمين على جمع هذه المعلومات .
- ٣ - القيام - بعد ذلك - بجمع المادة والمعلومات .
- ٤ - القيام بوضع تقرير عن النتائج .

### الخط اللاحق والتطوري :

#### الهدف :

دراسة أنماط النمو ، ونتائجه ، والمتغيرات الناتجة كمتغير الزمن .

#### أمثلة :

- ١ - دراسة تبعية عن النمو - قياس طبيعة ومعدل التغير في عينة من الأطفال في مراحل مختلفة للنمو وتأثيرها على تعميم المنهج .
- ٢ - دراسة مستمرة للنمو بقياس طبيعة هذه التغيرات ومعدل تغيرها ، بأخذ عينة من أطفال ممثلة لمستويات مختلفة من الأعمار .
- ٣ - دراسات عن الاتجاهات ، لتحديد أنماط التغير في الماضي ، واستغلالها في التنبؤ بأنماط التغير في المستقبل .

### الخصائص :

- ١ - بحوث أنماطية تتركز على دراسة المتغيرات وتصل على تطورها في مدى شهر أو سنوات ، واضحة أمامها هذه التساؤلات : « ما أنماط النمو ومدلاتها ، ومسارها ،

وتتأجها ، والعوامل المرتبطة بها ، والمؤثرة فى سماتها ؟ » .

- ٢ — قلة عدد الأفراد الذين يمكن تتبعهم على مدى سنوات : ويعقد أمر تنميط المشكلات بالأسلوب التبعى ، ويمكن تجنب أثر الاحتكاك باعتماد عينة ثابتة ولكن هذا أيضا قد يتعرض — ويسبب كذلك — تحيزات لا حصر لها ، كما أن الطريقة التبعية لا يمكن لها تطوير الأساليب دون تعرضها لعنصر المواصله ، وأخيرا نجد هذه الطريقة تتطلب ضرورة استمرار فريق البحث ، وضمان التمويل المالى خلال فترة طويلة . وفى هذه الحالة قد يصعب على مؤسسات البحث التربوى والمراكز العلمية مواجهة التكاليف .
- ٣ — تشمل الدراسات المستعرضة موضوعات عدة ، ولكنها تقوم بوصف عدد من العوامل أقل من تلك العوامل التى تصفها الطريقة التبعية ، فبينما تعد الطريقة التبعية وسيلة مباشرة لدراسة النمو البشرى — نجد أن الطريقة المستعرضة أسرع وأقل تكاليف ، وذلك لتجربها على عينات من مستويات عمرية مختلفة فى وقت واحد ، ولا يعوقها انتظار مرور الزمن ، ولكن العينات فى مجال هذه الطريقة المستعرضة أكثر تعقيدا ، وذلك لعدم تتبع نفس الأطفال فى كل مراحلهم العمرية .
- ٤ — أما طريقة الاتجاهات فمعرضة للنقد . وذلك لعدم قدرتها على التنبؤ الكامل بسبب الاتجاهات الخاطئة القائمة على ما سبقها فى الماضى ، وعلى وجه العموم فإن التنبؤ لمدى بعيد يعد مجرد تخمين تربوى ، والتنبؤ لمدى قريب يعد أكثر صدقا وثباتا .

### الخطوات :

- ١ — تحديد المشكلة وبيان الأهداف .
- ٢ — مراجعة التراث الحالى لاقامة أساس واضح لجمع المعلومات ، ثم مقارنة طرق البحث لتحديد الأدوات والمعلومات وأساليب جمعها .
- ٣ — تخطيط البحث .
- ٤ — جمع المادة المتعلقة بالبحث .
- ٥ — تقييم المعلومات ، وكتابة تقرير عن النتائج .

### نمط دراسة الحالة أو المجال :

#### الهدف :

دراسة مكشفة لوحدة اجتماعية مختارة ، لتعكس الخلفية ، والحالة السائدة والتفاعل البشرى .

#### أمنلة :



١ - دراسات بياجيه Piaget الخاصة بالنمو المعرفي للأطفال والاستفادة منها في تصميم المناهج .

٢ - الدراسة العميقة التي يقوم بها الباحث الاجتماعي والنفسى لطريقة استذكار طالب متخلف .

٣ - دراسة مكثفة تحتوى الثقافات السائدة بالمدينة ، وظروف المعيشة فى بيئة حضرية واسعة .

٤ - دراسة شاملة تقوم على الحياة الثقافية فى أحد المناطق فى جنوب غرب السودان مثلاً .  
الخصائص :

١ - دراسة الحالة هى بحث معمق لوحدة اجتماعية مختارة متناسقة متكاملة وانطلاقاً من الهدف نجد أن مجال الدراسة يشمل دورة حياة مكتملة أو قسماً منها فهى أما أن تقوم بالتركيز على عوامل خاصة بعينها ، أو أن تقوم بدراسة العوامل والأحداث بصفة شاملة كاملة .

٢ - المقارنة بطريقة المسح التى تتجه الى فحص عدد قليل من المتغيرات ، من خلال عينة كبيرة من الوحدات ؛ بينما تميز دراسة الحالة ( الطريقة المجالية ) الى فحص عدد قليل من الوحدات من خلال عدد كبير من الوحدات .  
مواطن القوة فى هذه الطريقة :

١ - تعد دراسة الحالة مفيدة على وجه الخصوص لخلفية للمعلومات ، لتصميم دراسات رئيسية فى المناهج وخاصة فى العلوم الاجتماعية ، لما كانت هذه الدراسات دراسة مكثفة فانها تساعد على إلقاء الضوء على المتغيرات الهامة وتفاعلها ، وهذه المتغيرات يجب أن تحظى دراستها باهتمام شامل من المهتمين بتصميم المناهج ، اذ تشكل هذه الدراسة خلفية رائدة ، ومصدراً ثرياً لافتراضات للدراسات المستقبلية .

٢ - كما يزودنا هذا النوع من الدراسة بأمثلة واضحة ، وبقصص كثيرة ، لنستخدمها فى شرح النتائج الإحصائية العامة التى تحدد الاتجاهات فى تصميم المناهج .  
مواطن الضعف :

١ - تركز هذه الطريقة على وحدات قليلة ، ذلك لأن هذا النوع من البحوث مقيد بهذه المعينات ، فلا تسفر عن تقويم صادق حول العينة التى تمثل الوحدات ، حتى تتم متابعتها متابعة صحيحة ، والتركيز على افتراضات معينة .

٢ - كما يسول نقد هذا النوع من البحوث ، وذلك لتعرضه لعامل التحيز ، فقد تختار الحالة

ذاتها بسبب ظروفها ، لا بسبب قيمتها ، أو تختار لأنها توافق اتجاهات الباحث مما يؤثر في النتائج التي تتوصل إليها .

### الخطوات

- ١ - بيان الأهداف بالتساؤل : « ما هي الوحدة المطلوب دراستها ، وما خصائصها ، والعلاقات السائدة بينها ، وطرق البحث ؟ » .
- ٢ - تصميم الاتجاه ، وذلك بأن نسأل أنفسنا : « كيف نختار الوحدات ، ونحدد مصادر المعلومات المتعلقة بها ، ومدى كونها متاحة لنا ، وأي طرق جمع المعلومات نتبعها ؟ » .
- ٣ - جمع المعلومات .
- ٤ - تنظيم المعلومات لتكون مترابطة متماسكة النسيج .
- ٥ - صياغة النتائج ، ومناقشة أهميتها .

### ٥ - الخطط الارتباطية :

#### الهدف :

دراسة مدى الأثر الذي نتج عن تغير أحد العوامل ، وأثر ذلك على العوامل الأخرى القائمة على معاملات الارتباط .

#### أمثلة :

- ١ - دراسة حول العلاقات القائمة بين عامل معين وعدد من العوامل الأخرى في مجال المناهج .
- ٢ - دراسة تحليلية قائمة على التحليل العاملي حول اختبارات الشخصية .
- ٣ - دراسة تنبؤية عن النجاح في المدارس الثانوية قائمة على تداخل أنماط الارتباط بينها وبين المدارس المتوسطة أو الإعدادية .

### الخصائص :

- ١ - نجد أن هذا الأسلوب مناسب ، إذ أن المتغيرات معقدة ، ولا تخضع للتجريب .
- ٢ - تسمح هذه الدراسة بقياس العوامل المختلفة ، وتداخل العلاقات بينها .
- ٣ - التوصل الى مدى ومرتبة العلاقات أكثر من التوصل الى إما عموميات وأما الى :  
لا شيء ، كما يحدث في طرق التجريب ، إذ يوجه السؤال التالي :  
« هل الأثر موجود أو مفقود ؟ »
- ٤ - هناك قيود كثيرة ، من بينها :

أ - التصرف على ما يجري من علاقات ، دون التقيد والتركيز على العلاقة بين

## السبب والأثر.

- ب- هذا الأسلوب أقل جودة من الطريقة التجريبية ، وذلك لأن هذا الأسلوب يمارس ضبطا قليلا ، وتحكما ضئيلا في المتغيرات المستقلة .
- ج- تعرض هذا الأسلوب لأنماط العلاقات والعناصر التي تتسم بضعف الصدق والثبات .
- د- تتسم الأنماط القائمة على العلاقات بالقموض والجمود .
- هـ- تشجيع الاندفاع للتوصل للنتائج مع غرض الطرف عن تحصيل المعلومات من مصادر متنوعة ، ولا تخضع هذه المعلومات لموازن المعنى وأساليب التعرف .

## الخطوات :

- ١- تحديد المشكلة .
- ٢- مراجعة ما كتب حول الموضوع .
- ٣- تخطيط الموقف .
- أ- التعرف على المتغيرات ذات الصلة .
- ب- انتقاء الموضوعات المناسبة .
- ج- اختيار أو تطوير أدوات القياس الملائمة .
- د- اختيار الأسلوب الارتباطي المناسب للمشكلة .
- هـ- تجميع المعلومات .
- و- تحليل وتفسير النتائج .

## ٦- نخط المقارنة العفوية :

### الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة بين السبب والنتيجة بملاحظة بعض النتائج الموجودة فعلا ، والبحث عن خلفية المعلومات ، للوقوف على العوامل المؤثرة ، وهذه الطريقة تمت مناقشة للطريقة التجريبية التي تقوم بجمع المعلومات تحت ظروف يمكن ضبطها والسيطرة عليها .

### أمثلة :

- ١- التعرف على العوامل المميزة للتلاميذ من حيث معدل تحصيلهم العلمي ، ويمكننا أن نستمد هذه المعلومات من الملفات في المدارس .
- ٢- تحديد مدى اسهام المديرين الأكفاء من واقع تقييمهم ومن واقع المعلومات الموجودة

فى ملفات وسجلات المدرسين على مدى عشر سنوات سابقة ، ولكن لابد من أخضاع هذه المعلومات للبحث والتحيص ، مع مقارنة هذه المعلومات بالعوامل الأخرى .

٣ — البحث عن أنماط سلوكية وتحصيلية مرتبطة بالفروق العمرية عند التحاق تلميذ بالمدرسة ، ويمكن استخدام النمط الوصفى مستفدين من الاختبارات السلوكية والتحصيلية ودرجات التلاميذ التى حصلوا عليها فى الصف السادس .  
**الخصائص :**

البحث القائم على المقارنة العنوية هو بحث يجمع الحقائق من الماضى بمعنى أن تجمع المعلومات بعد أن تكون جميع الحوادث قد حدثت فعلا ، وعندئذ يأخذ الباحث أحد المؤثرات ( المتغير التابع ) ويقوم بفحص المعلومة من خلال بحثه عن السبب والعلاقات المختلفة .

#### **مواطن القوة :**

١ — تعتبر طريقة المقارنة العنوية مناسبة فى حالات كثيرة ، بينما لا نجد الأمر كذلك بالنسبة للطريقة التجريبية .

أ — تعد الطريقة ناجحة عندما يتعذر استخدام طريقة السبب والنتيجة .

ب — تستخدم الطريقة عندما لا يمكن التحكم فى جميع المتغيرات باستثناء متغير مستقل واحد ، وقد يكون هذا غير واقعى ، وبالتالي يمنع حدوث التفاعل المطلوب مع باقى المتغيرات الأخرى .

ج — تستخدم هذه الطريقة عندما يستحيل ضبط البحوث العملية ، أو عندما تكون تكلفتها باهظة .

#### **ملحوظة :**

تشمل الطريقة التجريبية كلا من المجموعات الضابطة وبمجموعات التجريب فثلا قد يجرى على مجموعة تجريب صنفين نطلق عليه «أ» ، ثم يتم ملاحظة النتائج على «ب» ، ولا تتعرض المجموعة الضابطة الى المتغير «أ» ، ومقارنتها يمكن ملاحظة أثر ما يحدث «أ»

فى «ب» ولكن بالنسبة لطريقة المقارنة العنوية يتم العكس ، فتم ملاحظة «ب» الموجودة أصلا ، ثم يبحث عن السببات الممكنة .

٢ — تزودنا طريقة المقارنة العنوية بمعلومات عن طبيعة الظاهرة : الأمور المتوقعة ، وبيان الظروف والنتائج والأنماط .

٣ — تطوير المناهج والأدوات الاحصائية وكذلك أنماط البحوث ذات القدرة النسبية على التحكم والتنبؤ .

## مواطن الضعف :

- ١ — أهم نقطة ضعف فى هذه الطريقة هى عدم القدرة على ضبط المتغيرات المستقلة وفى مجال الاختيار يجب على الباحث أن يأخذ الحقائق كما يعيدها دون أن يكون لديه فرصة لترتيب الظروف ومعالجة المتغيرات التى تؤثر فى الحقائق ولكى يصل الباحث الى نتائج مشمرة — عليه أن يزن كل الأسباب الأخرى الممكنة والفروض المقابلة التى يمكن لها أن تطل النتائج الممكنة والى هذا الحد يمكن تبرير النتائج على ضوء البدائل الأخرى : وبالتالي فهو فى وضع قوى نسبياً .
- ٢ — من نقاط الضعف أيضاً صعوبة التأكد من أن العامل المسبب موجود ضمن العوامل الأخرى المطروحة للدراسة .
- ٣ — صعوبة التأكد من أن عاملاً واحداً يفكره هو سبب النتائج ، فهى — فى الواقع — أثر عوامل عديدة متداخلة ومتراطة تحت ظروف معينة .
- ٤ — وقد تأتى الظاهرة نتيجة أسباب متعددة الجوانب ، أو من سبب واحد أحيانا .
- ٥ — عندما يتمكن الباحث من الوقوف على العلاقة بين المتغيرات — يصعب عليه تحديد أى المتغيرات كان هو السبب .
- ٦ — ارتباط عامل بآخر ، أو بعدة عوامل أخرى لا يفيد — بالضرورة — وجود علاقة سببية بينها .
- ٧ — تصنيف الموضوعات الى مجموعات مقسمة من أجل المقارنة ممتلىء بالمشكلات اذ أن هذه الأشكال تنسم بالقوموس والتغير ، وبالتالي نجد مثل هذا البحث لا يؤتى الثمار المرجوة .
- ٨ — الدراسات القائمة على المقارنة فى المواقف الطبيعية لا تسمح بالانضباط والتحكم فى اختبار الموضوعات .

## الخطوات :

- ١ — تحديد المشكلة .
- ٢ — مسح التراث التربوى الذى يعصل المشكلة .
- ٣ — صياغة الفروض .
- ٤ — اعداد قائمة الافتراضات التى تقوم عليها الاجراءات .
- ٥ — تصميم الاتجاه المنهجى .
- أ — اختيار الموضوعات المناسبة ، ونصادر المادة .
- ب — اختيار الأساليب المناسبة لجمع المعلومات .

جـ - إيجاد أشكال لتصنيف المعلومات التي قد تكون غامضة .

٦ - التحقق من صدق أساليب جمع المعلومات .

٧ - وصف ، وتحليل ، وتفسير النتائج بوضوح ودون أطناب .

٧ - القطع التجريبي الحقيقي :

الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة القائمة بين السبب والنتيجة ، وذلك بتعريض مجموعة أو أكثر من مجموعات التجريب لظروفها الخاصة ، ومقارنة النتائج بالمجموعات الضابطة ، والتي لم تتلق نفس المعاملة .

أمثلة :

١ - بحث تأثير طريقتين لتدريس مادة التاريخ في الصف الثاني بالمدرسة الثانوية ، وعلاقة ذلك بمجموع الفصل ( سعة ، أو ضعفه ) ، ومستويات ذكاء التلاميذ ( ارتفاعه ، أو توسطه ، أو انخفاضه ) استخدام طريقة عفوية .

٢ - دراسة تأثير تدريب الطلبة على الخلق والابتكار في برامج تحديد الاتجاهات باحدى المدارس الثانوية ، باستخدام مجموعات التجريب والمجموعات الضابطة التي لم .

تتعرض لنفس البرنامج ، وكذلك استخدام طريقة اختبارات قبل التجربة ، واختبارات بعدها ، فيختبر نصف الطلبة عشوائيا ، واختبار قبل التجربة لتحديد مدى التغير .

٣ - دراسة تأثير طريقتين من طرق تقوم الطلاب من حيث الأداء في ٢٣ مدرسة ابتدائية في منطقة متحضرة ، و يرمز بحرف « ن » لعدد الفصول ، ثم تستخدم طرق عفوية .

الخصائص :

١ - تتطلب الطريقة ضبطا دقيقا للمتغيرات التجريبية ، ثم تضبط الظروف ، أو بطريقة عفوية .

٢ - الاستخدام الأمثل للمجموعات الضابطة كأساس للمقارنة بالمجموعات التجريبية .

٣ - التركيز على ضبط المتغيرات ، والتحكم فيها :

أ - أن نعمل بالمتغير الى أقصاه ، بربطه بافتراضات البحث .

ب - التخلي عن الاختلافات الناتجة ، غير المرغوب فيها ، والتي قد تؤثر في نتائج

التجريب ، وهذه المتغيرات ليست موضوع الدراسة .

- جـ — التقليل من الأخطاء ، وهو ما نطلق عليه أخطاء القياس .  
 الحل الأمثل : الاختيار العفوى للموضوعات ، وكذلك التحديد العفوى  
 للمينات ، والتحديد العفوى لطرق البحث .
- ٤ — الصدق الداخلى شرط لازم وضرورى لتخطيط البحث ، وهو أول هدف للطريقة  
 التجريبية ، ولنسأل أنفسنا : هل استطاعت المعالجة التجريبية فى هذه الدراسة  
 بالذات بيان الفروض .
- ٥ — الصدق الخارجى هو المهدف لطرق التجريب ، ولنسأل أنفسنا : « الى أى مدى  
 تكون النتائج ممثلة لما هو مطلوب ، والتي يمكن تصميمها على ظروف وموضوعات  
 متشابهة .
- نجد فى التصميم التجريى الكلاسيكى أن جميع المتغيرات المعينة ثابتة ماعدا متغير  
 المعاملة الذى نعالجه عمدا ، وقد أتاحت أساليب طرق البحث المتقدمة للباحث أن  
 يعالج أكثر من متغير فى مجموعة التجريب ، وهذا يؤدى الى تحديد :
- (١) تأثير المتغيرات المستقلة الرئيسية .
  - (٢) المتغيرات المرتبطة بالمتغيرات التصنيفية .
  - (٣) التفاعل بين تركيبات المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوصفية .
- ٧ — بينما نجد فى جانب أن النمط التجريى غطى قوى — نجد على الجانب الأخر أن هذا  
 النمط مقيد مصطنع ، ولذلك تمد هذه الصفة من نقط الضعف فى التطبيق على  
 عينات بشرية فى المواقف الحقيقية ، إذ أن سلوك البشر وتصرفهم يختلفان اذا وضعت  
 على البشر قيود مصطنعة ، يتضح ذلك من الملاحظة المنظمة وعند التقييم .

### الخطوات :

- ١ — مسح ما كتب حول المشكلة .
  - ٢ — تحديد المشكلة وتعرفها .
  - ٣ — صياغة الفروض ، واستنتاج النتائج ، وتحديد صيغ لفظية أساسية ، وتحديد المتغيرات  
 ايضا .
  - ٤ — تصميم خطة تجريبية :
- أ — التعرف على جميع المتغيرات التى لا تدخل فى التجريب ، والتى قد تفسد  
 التجربة ، وعلينا اعتد أن نعرف كيف السبيل الى التحكم فيها .
- ب — اختيار نقط تصميم البحث .
- ج — اختيار هيئة الأشخاص الذين يمثلون العينة ، وتحديد أفراد المجموعة .

- د — اختبار أدوات الاختبارات الصالحة لقياس نتائج التجريب .  
 هـ — تخطيط أساليب جمع المعلومات ، وإجراء اختبارات حتى نصل بأدوات البحث وبالتخطيط الى أكمل صورة .  
 و — بيان الفروض الاحصائية ، أو استبعادها .

٥ — اجراء التجربة .

- ٦ — التقليل من أثر المعلومات التى لا علاقة بها للتوصل الى أحسن النتائج .  
 ٧ — تطبيق أفضل الاختبارات لتحديد الثقة التى يمكن أن يضمها الباحث فى نتائج البحث .

٨ — النمط شبه التجريبي :

الهدف :

تقريب ظروف التجريب الحقيقى فى المواقف التى لا تسمح بالضبط ومعالجة المتغيرات ذات الصلة ، وعلى الباحث أن يفهم بوضوح ، وأن يلمس مدى الصدق الداخلى ، والصدق الخارجى فى التخطيط ، والعمل بمقتضاها .

أمثلة :

- ١ — دراسة أثر التعليم المتصل والمنفصل فى حفظ قوائم المقررات والمناهج فى أربعة فصول من فصول اللغات بدون وضع قيود على التلاميذ ، واستخدام المعالجة العشوية ، والإشراف عن كتب على تحصيل خبراتهم التعليمية .  
 ٢ — تقييم أثر الأساليب الثلاثة على أسس تدريس مبادئ الاقتصاد لأطفال المرحلة الإعدادية .  
 ٣ — البحث التربوى ، بما فى ذلك تخطيط الاختبارات السابقة واللاحقة ، مع العمل على تجنب المتغيرات الأخرى ، كمتغير النضج ، وتأثير الاختبارات واحصاء للمتخلفين وأوجه تحفظهم .  
 ٤ — دراسة معظم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالانحراف والمرض والتدخين ومرض القلب ، حيث لا يستطيع الباحث اخضاع كل المشكلات ومعالجتها .

الخصائص :

- ١ — البحوث القائمة على شبه التجريب تعالج بعض المواقف فقط ، حيث أنها لا يمكن لها السيطرة على المتغيرات المختلفة ، وعلى المهتم فأننا نجد الباحث هنا يحاول الاقتراب من الدقة التى يتميز بها البحث التجريبي ، وبذلك يمكن القول : أن هذا النوع من البحوث يتميز بالتحكم الجزئى القائم على ما يعرف بالوسائل المؤثرة على كل من صفة



• الصدق الداخلى وصفة الصدق الخارجى .

٢ — التمييز بين البحث التجريبي وشبه التجريبي وهو فرق دقيق ، وخاصة عندما يكون  
العنصر البشرى هو موضع البحث ، ثم القيام بدراسة جميع ما كتب من مقالات توضح  
نوع التمييز النسبى ، كنوع من التقريب ، وذلك بدراسة سريرة لاحدى الحالات على  
أسس البحث الاجرائى وضبط المتغيرات التى تؤثر على مجال الصدق الداخلى  
والخارجى .

٣ — بينما نجد أن البحث الاجرائى يمكن أن يكون له سمات البحث شبه التجريبي وغالبا  
ما يصعب تنميطها ، ولا ترقى الى مستوى الاعتراف بها ، وبمجرد فحص صدق  
الموضوع تتضح معالم أى الطرق التجريبية اتبعت البحث .

خطوات هذه الطريقة شبه التجريبية :

تتخذ نفس الخطوات التى اتخذت فى الطريقة التجريبية ، على أنه يجب على الباحث  
ادراك القيود المرتبطة والمتعلقة بالصدق الداخلى والصدق الخارجى للتخطيط .

وجهة نظر: الصدق الداخلى ، والخارجى للتخطيط التجريبي :

الصدق الداخلى :

لمعالجة الصدق الداخلى نجد أن سؤالنا يلح علينا ويفرض نفسه ، وهذا السؤال هو: هل  
المعالجة التجريبية تؤدى الى اختلاف فى مجال البحث ؟

الصدق الخارجى :

أما فالسؤال الملح هو: ما العينات ، والمتغيرات ، والمقاييس التى يمكن استخدامها  
لتعميم الأثر ؟

ويعد الصدق الداخلى شرطا لازما ، الا أن انتقاء المواقف ( التخطيط ) فى كلا  
النوعين من الصدق أمر يغالى فيه الباحثون ، اذ نجد أن التعميم يتم تطبيقه على كل المواقف  
المروقة .

الصدق الداخلى :

نجد ثمانية أنواع من المتغيرات الخارجية تنتج تأثيرات متضاربة مع تأثير المتغير  
التجريبي :

١ — الحوادث التاريخية النوعية التى تحدث بين القياس الأول والثانى بالاضافة الى المتغير  
التجريبي .

٢ — عمليات التفتيش فى أفراد عينات البحث بمرور الزمن ( تقدم العمر — الاحساس

بالجوع - التعب - قلة الانتباه ) .

٣ - اختبار تأثير الاختبارات على الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبارات تالية .

٤ - تغيير أدوات القياس يحدث تغيير القائمين بالملاحظة ، و يعطى نتائج مختلفة .

٥ - تظهر ظاهرة الانتكاس الاحصائي عند اختبار المجموعات على أساس الدرجات .

٦ - يظهر التحيز في الاختبار نتيجة للتفاضل في هذا الاختبار على مجموعات المقارنة .

٧ - تؤثر وفاة بعض أفراد عينة البحث على البحث ذاته .

٨ - التفاعل بين الاختبارات ، فقد يعطى وتفننى القيم خطأ لأحد هذه المتغيرات .

### الصدق الخارجى :

تعد العوامل الأربعة الآتية ذات أهمية قصوى :

١ - تدخل أثر التميز والعوامل المتغيرة فى الاختبار .

٢ - تدخل أثر التعديل الذى يمرى قبل وبعد الاختبار .

٣ - انعكاس أثر أساليب التجريب الناتجة عن الموقف التجريبى نفسه .

٤ - أثر تدخل الأسلوب التجريبى المزدوج نتيجة التعدد فى الأساليب المستخدمة على

نفس الأفراد ، حيث يكونون قد سبق لهم التعرض لأساليب سابقة ، ومازال أثر هذه

الأساليب موجودا .

### الصدق الداخلى :

عند مراجعة الصدق الداخلى للتخطيط للبحوث يجب على الباحث أن

يتساءل : « هل يحدث المتغير المستقل ( س ) تغيرا فى المتغير التابع ؟ » وقبل أن يقول :

أن هذا يحدث عليه أن يتأكد أن بعض العوامل الخارجية ليس لها أثر ، حتى لا يقع

فى خطأ اعتقاد أن هذا هو أثر المتغير المستقل ( س ) .

### التاريخ المعاصر :

أحيانا يتعرض أفراد العينة الى العامل المتغير ( س ) الى حد أنه يؤثر على درجاتهم

التي تمثل المتغير المستقل ، فاذا افترضنا أن التعليم بالتليفزيون هو ( س ) والمتغير

التابع هو الممارسة الصحيحة ، وفرض أن حدث وباء مثلا فى المجتمع - كان أثر

الوباء أشد من أثر التعليم بالتليفزيون ونصائحه ، فهل نمرؤ حدوث التغير لتعليمات

التليفزيون ، أم نمرؤه لأثر الوباء والخوف منه .

### ٢ - عملية التضيغ :

أنه التغير النفسى لوجى فى داخل العينة يحدث تغيرا فى تقدمهم واستجاباتهم و يتغير

بذلك أداء الأفراد تضاراً حسناً أو قبيحاً ، ويحتمل أن يكون هذا التغير نتيجة المستقبل أو نتيجة الجهد والتعب الذى أصاب أفراد العينة .

٣ - أساليب إجراء الاختبار قبل التجربة :

قد يكون لهذه الأساليب نفع تعليمي يحدث التغير في الأفراد .

٤ - أدوات القياس :

أن التغير في أدوات القياس ومعدلات الانحياز يحدث أثراً في النتائج ، ويختلف الأفراد المدربون على نوع من أدوات القياس عن الأفراد الذين تلقوا تدريباً مختلفاً على نوع آخر من حيث النتائج .

٥ - الانحدار الاحصائي :

قد تختار المجموعات في بعض البحوث التربوية على أساس الدرجات ، وعندئذ يمكن أن نطلق على هذا الاختبار الانحدار الاحصائي ، و يظن الباحث خطأ أن التغير المستقل ( س ) هو الذى أحدث النتائج .

الصدق الخارجى :

وكذلك تقتصر المناقشات الى حد بعيد - على مراجعة اختبار الصدق الداخلى للخطأ ، ويعطى الباحث هذا الاتجاه اهتماماً جاك ، إلا أننا فى نفس الوقت نجد أيضاً يتم بالصدق الخارجى ، وبالتصميمات ، والعينات التى تمثل نتائج البحث ، وبالتالى نجد يتساءل « أى صلة للنتائج بتأثير التغير المستقل أو بتأثير ما هو موجود بالخارج ؟ ومع أى الأفراد يمكن تعميم النتائج ؟ » .

وعند مراجعة الخطأ يتساءل الباحث : « هل يمكن للنتائج أن تعمم على جميع فصول الدراسة ؟ والمدارس أو المناطق التعليمية مثلاً ؟ وهل يمكن تعميمها على الطلبة الجدد المسجلين لمقرر معين أم أن النتائج تقتصر على طلبة بينهم من الطلاب الجدد الذين يشاركون فى التجربة ، ويضيف الباحث قوة الى عنصر الصدق الخارجى لوانه قام بوصف العينة التى سوف تطبق عليها النتائج قبل التجربة ، وإذا أخذت عينة عشوائية من العينة التى حددت من قبل ( مثل الطلبة الجدد ) وعرضهم للمتغير ( س ) فهل يمكن تعميم النتائج الآن ؟ » .

« هل تأثير المتغير ( س ) على أفراد العينة سوف يكون له نفس التأثير على جميع المنطقة التعليمية ؟ وهل الموقع الجغرافى له أثر فى النتائج ؟ هل حجم المدارس والمناهج له أثر فى النتائج ؟ وهل نتائج المتغير المستقل ( س ) هذا يمكن تطبيقها على مواقف أخرى ؟ وهل للاختبارات الموضوعية تأثير إذا استخدمت كمتغير مستقل ؟ وهل يحصل الباحث على نفس

النتائج لو استخدمت أساليب أخرى من الاختبار: اختبار المقال ، أو الاختبار الشفهي ، ويجب على الباحث دائما بحث التحذيرات الآتية وأخذها في الاعتبار :

١ - التأثيرات المتداخلة من الاختيار المتحيز، والعامل المستقل (س) : فسمات أفراد البحث الذين يجري عليهم الاختبار تحدد بشكل كبير النتائج وتؤثر فيها كما يلعب الذكاء والحالة الاقتصادية والاجتماعية دورا يجعل المتغير المستقل (س) يؤثر في بعض الطلاب أكثر من تأثيره على غيرهم ، فلو افترضنا أن كتابا ما هو المتغير فهل ينتج نتائج متماثلة في مدرسة الدوحة مثلا الشهيرة بذكاء طلابها ، وكذلك مدرسة أخرى الشهيرة بانخفاض ذكاء طلابها .

٢ - التأثير الطردي والمتداخل للاختبارات المسبقة : فاعطاء اختبار سابق يمكن أن يفيد عملية التعلم في نتائج التجربة ، ولكنه قد يزيد الاختبار المسبق من حساسية أفراد المجموعة أي مجموعة العينة ، أو يقلل من هذه الحساسية أو يشدهم الى مشكلات وخبرات لم تكن لتيسر لهم لولا هذه الاختبارات المسبقة وبالتالي فإن الأفراد هنا لا يمثلون العينة ، ولا يمثلون باقي المجموعات التي لم تتلق مثل هذه الاختبارات . فمثلا لو أن ٥٠ خسين طالبا من الجامعة ما تعرضوا لمتغير (س) فيلم روماني مثلا عن التمييز العنصري فإن استجاباتهم لن تعكس تأثير هذا الفيلم بقدر انتماسها للحساسية الزائفة للتعصب العنصري ، وقد يكون التأثير عن الفيلم بالنسبة لأفراد البحث مختلفا لدى طلاب جامعة أخرى اعتادوا مثل هذه الأفلام .

٣ - التأثيرات المنعكسة للأجراءات التجريبية : تحدث الاجراءات التجريبية تأثيرات تفيد التخطيط أو تقيده ، فمثلا وجود المراقبين والمدرسين يجعلون أفراد العينة يحسون بمشاركة المراقبين لهم ، وبالتالي قد يغيرون سلوكهم ، ولا يمكن القول هنا أن النتائج هو تأثير المتغير المستقل وحده .

٤ - تداخل أساليب المعالجة المتعددة الجوانب : عندما يتعرض نفس الأفراد لتأثير متغير مستقل (س) عدة مرات فإن تأثير هذا المتغير في المرات الأولى سيظل باقيا ، ولا يمكن القول بأن التأثير السابق قد محى تماما ،

فمثلا الطلاب الذين تودوا سماع قطعة موسيقية تكون أستجاباتهم لها مختلفة عن استجابات طلاب يستمعون لها لأول مرة .

والشكل ( ٤ - ٢ ) يلخص الفروق بين البحث التعليمي الشكلي والبحث الاجرائي ، والمقارنة الغفوية في حل المشكلات التربوية .

## الشكل رقم (٤ - ٢)

الفرق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفوية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفوية
١ - التدريب	ضرورة التدريب المكثف في القياس والأحصاء وطرق البحث ، ومظم البحوث العلمية التي أجريت في مجال المناهج بمرث ضمنية بسبب قصور الباحثين في هذا الميدان .	حاجة الباحث الى تدريب عملة في الاحصاء وطرق البحث ضرورية ، لأن التخطيط الدقيق والتحليل لا يشكلان ضرورة كما أن الباحث يحتاج الى تدريب على القياس التربوي ، ويقوم المستشارون في البحوث بمساعدة المدرسين اذا كانت قدرتهم في هذا الميدان ضئيلة .	لا حاجة الى التدريب هنا ، فهنا الاسلوب هو نفس الاسلوب المستخدم منذ عصور ما قبل التاريخ ، وذلك لأنفس يتحقق حلول ملبية بالأخطاء لشكلات أسىء تحديدها .
٢ - الأهداف	الوصول على المرونة التي نسمها على عينات بفترة طويلة صوية ، مع تطوير وتوسيع النظريات التربوية -	الوصول على المرونة التي يمكن تطبيقها مباشرة على المناهج والرائف التعليمية بالافصول ، مع اعطاء المدرسين الذين يشاكون في البحث نوعا من التدريب .	اجراء التعديلات اللازمة في المناهج الاجرائية ، والتي يمكن استخدامها لتحسين الموقف .

التفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التلمیسی الشكلي ، والمقارنة المفردة في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التلمیسی الشكلي	البحث الأجرائی	طريقة المقارنة المفردة
٣- تحديد مشكلة البحث	الاعتراف وادراك عدد كبير من المشكلات وطرق حلها و يقوم الباحث بفهمها ، ولكنه لا يفرض في أمثلتها مباشرة .	الاعتراف على المشكلات في النتائج في المواقف الدراسية التي تحدث مضاعفات للمدرسين ، كما يفرضون وتقلل من كفاءتهم .	الاعتراف على المشكلات بنفس الطريقة التي تتبع في البحث الإجرائی
٤- الفروض	الفروض هنا نوعية ويجب تطويرها باستخدام التعريفات السابقة ، كما يجب اختيار الفروض .	أنه من الضروري بيان نوع المشكلة وتقوم فروض البحث مع إيجاد الفرضية المادية ، حتى يخرج البحث دقيقا وأليا .	الفروض هنا ليست نوعية ، ولا يميز الباحثون هنا أي تقدم ، وكثيرا ما يحدث خلط في تحديد طبيعة المشكلة .
٥- مراجعة المخطويعات والكتب المعصلة بالموضوع	غالبا ما تتم مراجعة مكتبة للمواد الأولية للمعلومات ، ذلك لأنها تعطي الباحث فيها واضحا للمرة السابقة في ميدان البحث فبإساعده ذلك على إضافة الجديد لا سبق	مراجعة المصادر الثانوية تغطي المدرس فيها عاما لميدان البحث ، ولا تجزئ في هذا النوع أي مراجعة شاملة للمصادر الأولية .	يتم هنا مراجعة ما كتب ، بالرغم من أنه يحتم على الباحث مراجعة مصدر أو مصدرين من المصادر الثانوية :

الشكل رقم (٤ - ٢)  
الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التلويحي الشكلي ، والمقارنة المعرفية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التلويحي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المعرفية
٦- تنبئة	يحاول الباحث الحصول على حجة مشروطة بشرط ألا تتعرض للتحيّز، وقالها لا يقدرها الباحث .	يستخدم الباحث طلاب مدرسة أو مدرسين ، كحبات يجري عليها البحث .	بعض الملاحظات المعرفية لسلك الطالب التي يجب على المدرسين القيام بها بعد أحداث التغير فعلا .
٧- نمط التخطيط التبريري	تصمم لحظة أو الموقف بالتفصيل قبل بدء الدراسة ، ويجب الالتزام بها ، كما يركز الاهتمام على المقارنة وتحليل الأخطاء والتعرض للتحيّز، كما يجب التحكم في التغيرات بعد تنفيذها .	تخطط الإجراءات عند تصميم المناهج وقبل بدء الدراسة ، أما التغيرات فتم أثناء الدراسة عند الضرورة وذلك لتحسين المواقف التفاعلية ولا يبدل الكثير من الاهتمام لضبط الظروف التجريبية ، أو لتقليل الأخطاء ، ولكن التحيز للأسف يكون	عندما يتم اختيار اللحظة يمكن الباحث تخطيط الإجراءات بعناية ولا تبتذل أية محاولة لإعطاء ترفيحات عامة .

الشكل رقم (٤ - ٢) الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفزية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفزية
٨ - القياس	يجب بذل أقصى جهد للحصول على أصح المقاييس المتاحة ، كما يتم تحقيق دقيق ويجب اعتبار المقاييس قبل البحث .	تتبع المقاييس هنا أقل دقة منه في البحث العلمي ، ذلك لأنه يتفق القارئ - غالبا - نوع من استخدام وتقييم المقاييس التربوية ، إلا أنهم يستطيعون القيام ببعض العمل ، بمساعدة المستشارين في البحوث التربوية .	لا يتم أي تقييم للأساليب الجديدة ماعدا بعض الملاحظات المفزية التي تقوم بها تصميم النج ، والتي يتخيم بها المدرسون المشاركون وغير المشاركين ، و يعتمد تقديم هذه الأساليب أساسا على مدى موافقة المدرسين على التغير .
٩ - تحليل البيانات	تتطلب التحليلات المعقدة تصميم النتائج ، ويعد التصميم هنا هدفا	الاجراءات التحليلية هنا بسيطة ويؤكد البحث الاجرائي الأهمية	الرأي الشخصي هو الاجراء الوحيد المستخدم ، ولا يتبدل أي



# الشكل رقم (٤-٢)

المفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفردة في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفردة
	يلجأ الباحث ، ويحسب التأكيد على أهمية الأهمية .	الأحصائية والآراء الشخصية للمدرسين وزن كبير في هذا المجال .	حسابات موضوعية في مجال التحليل .
١٠ - استخدام	يتم تسميم النتائج ، ولكننا لا نغفلها تطبق في الممارسات التعليمية ، كما إن اختلاف الخبرة لدى معلمي المشاهج والمدرسين والباحثين .	تطابق النتائج فوراً على الفصول التي يتم بها التجريب ، أما استخدام النتائج في فصول أخرى فهو استخدام طفيف .	القرارات التي تم التوصل إليها تطبق فوراً على فصول المدرسين المشاركين ، ولكن حتى لو أدت القرارات الى تحسين فإنه سرعان ما يعود التغيير هذا التحسن الذي تحقق ، ولا يوجد دليل يقيد استمرار التحسن .

## الفصل الخامس

### معايير وضع خطة البحث فى مجال المناهج

#### المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل :

عند القيام بشئ ما - على سبيل المثال منهج ما - على نحو موضوعى ينبغى قياسه بعناصر مقننة تعرف بالمعايير . والمعايير غطان : معايير مبدئية ومعايير تختص بالتعديل . تتناول المعايير المبدئية الغرض الأساسى من اجراء عملية القياس بوقائع التعليم وبالعوامل التى يسرت وساعدت على عملية التعليم .

والنقط الثانى للمعايير يعرف بمعايير التعديل : وهى تتناول الجوانب العملية لاتخاذ قرار ما أو ادخال التعديل عليه . بحيث يتلاءم مع مقتضيات التكلفة كالوقت ، التدريب أو التنفيذ ، وفى ضوء رغبات المستفيدين منه وعلى ذلك نجد أن معايير التعديل توائم القرار الذى اتخذ من قبل فى ضوء المعايير المبدئية ، بحيث يساير مقتضيات الواقع واحتياجاته والتوصل إلى أى قرار فى ضوء النقطتين السابقين يتوقف على عدة عوامل منها :-

١ - عند تساوى بديلين طبقا للمعايير المبدئية فى أهداف التعليم ونتائجه المتوخاة ولم نجد أى فرق بينهما طبقا لمعايير التعديل ، وقع الاختيار على أكثر البديلين فعالية .

٢ - عند تطبيق أحد المعايير المبدئية للمفاضلة بين بديلين وجاءت نتيجة التطبيق سلبية ، لجأنا الى تطبيق معايير التعديل لايجاد مبرر معقول يدعونا الى الأخذ بواحد منها ، بمعنى أنه اذا تساوى بديلان سواء فى المنهج أو طريقة التدريس المتضمنة فيها من حيث الفعالية وكذلك فى مدى ما يحققانه من نتائج تعليمية ، لجأنا للمفاضلة بينهما الى معايير التعديل فى ضوء رغبات المدرسين أو عوامل تتعلق بالتكلفة أو التطبيق .

٣ - قد يؤدي استخدام معايير التعديل فى المفاضلة بين بديلين الى وجود اختلافات احصائية بينهما ليس لها دلالات تعليمية كبيرة .

٤ - اذا ما كشفت المعايير المبدئية عن اختلافات احصائية وتعليمية فى وقت واحد لجأنا الى معايير التعديل للمفاضلة بين البديلين فى ضوء اقتصاديات التعليم ، والتكلفة والوقت ومواد المنهج العملية والتعليمية والجهد المبذول فى كل منها ، ووزنه كل هذه العوامل ومقابلتها مع ما يمكن أن يحققه من عائد تعليمى ، بل قد يذهب أبعد من ذلك فندرس الصعاب والخطاطر التى يتضمنها تطبيق أحد البديلين واحتمالات نجاحه ، والمكاسب التى تجنى منه على المدى البعيد والقريب وهل تعطى هذه المكاسب

المبرد الكافى لتحويل المدرسين إليه ، وهل يتضمن البديل تأثيرات جانبية تتناقض مع أو تقصر بجوانب الموقف التعليمى الأخرى . ومن أمثلة القرارات التى رفضتها بعض الأنظمة التربوية قرار استخدام الحاسبات الالكترونية بهدف تيسير اكتساب مهارات الحساب .

وأى بحث لابد وأن يقوم على أساس علمى بل ومنطقى وفيما يلى نجد نموذج استمارة تقوم البحث ويلاحظ أن الجزء الايمن فى هذه الاستمارة يحتوى على العناصر المختلفة التى على أساسها يمكننا أن نقوم هذا البحث ومعاييرها وفى الجهة اليسرى ما يحدد وزن عناصر التقوم والمعايير وهى تتدرج فى كونها مماثلة للى مرفوضة تماما .

**مشروع خطة البحث :** قائمة بالعناصر التى يمكن أن يتضمنها مشروع خطة البحث :  
يبين الجدول التالى - شكل رقم ( ١ - ٥ ) - العناصر والنقاط التى قد تتضمنها رسالة البحث أو تقرير عنها . قد لا يكون من الضرورى تطبيق جميع النقاط التى تشتمل عليها هذه القائمة ، فبعضها لا يناسب بعض الدراسات ، وقد يتطلب الأمر إعادة ترتيب العناصر فى الفصول التالية . وعلى أية حال فإن القائمة التى نقترحها هنا لا ينبغى تطبيقها على صورتها ، بل هى قابلة للتعديل .

**الشكل رقم ( ١ - ٥ ) استمارة تقوم البحث التربوى \***

١ مرفوض تدريجاً	٢ ضعيف	٣ متوسط	٤ جيد	٥ ممتاز
عناصر التقديم وما يلىه				
١- عبر عن المشكلة في صياغة واضحة				
٢- عرضت الفروض بوضوح				
٣- أبرزت أهمية المشكلة				
٤- وضعت المسلمات في شكل واضح				
٥- حدد مجال البحث				
٦- حددت المتغيرات العامة				
٧- وضعت العلاقات بين المشكلة والبحوث السابقة				
٨- وضعت خطة البحث على نحو دقيق				
٩- ملامحة خطة البحث على المشكلة				
١٠- خطة البحث تظهر نقاط الضعف النوعية				
١١- وصف البيئة				
١٢- طريقة اختيار العينة ملائمة				
١٣- وصف الطرق التي اتبعت في جمع البيانات والإجراءات التي استخدمت				
١٤- ملامحة طرق جمع البيانات وإجراءاتها على المشكلة				

٥	٤	٣	٢	١	
ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	مرفوض تساقا	
					<p>١٥ - لا استخدام المصحح لطرق جمع البيانات واجراءاتها.</p> <p>١٦ - تحقيق صدق النتائج ( وثباتها</p> <p>١٧ - اختيار الطرق المناسبة لتحليل البيانات</p> <p>١٨ - التطبيق المصحح لطرق تحليل البيانات</p> <p>١٩ - الوضوح للنتائج التحليل .</p> <p>٢٠ - الصياغة الواضحة للنتائج .</p> <p>٢١ - ربط النتائج بالبراهن التي ابيحت فيها</p> <p>٢٢ - تحميد بالتعليمات في إطار الامينة</p> <p>٢٣ - كتابة التقرير بوضوح .</p> <p>٢٤ - تنظيم التقرير على نحو منطقي .</p> <p>٢٥ - عدم تحيز التقرير وموضوعية العلمية .</p> <p>٥ يشترط تطبيق كل هذه المعايير .</p>

## أولاً : المشكلة

- مقدمة
- خلفية المشكلة ( وتتضمن بعض الجوانب منها : الاتجاهات الحالية فى التعليم وعلاقتها بالمسألة / المشاكل التى لم تجد حلاً بعد / اهتمامات المجتمع ) .
- وصف لظروف المسألة ( الصعاب الأساسية / مجال الاهتمام / الحاجة التى دعت للدراسة ) .
- الغرض من الدراسة ( الهدف الرئيسى ) التأكيد على النتائج العلمية
- القضايا التى يحاول البحث حلها أو الأهداف التى يدرسها .
- الافتراضات النظرية أو الجوهرية ( المسلمات )
- الإطار المنطقي أو النظرى ( حسب مقتضيات البحث ) .
- تخطيط مشكلة البحث ( توضيح العلاقات القائمة بين المتغيرات أو عرض المقارنات التى ستعرض لها الدراسة ) .
- عرض الفروض ( عرض نظرى لهذه الفروض يتبعه عرض للإجراءات فى الفصل الأول أو فى الفصل الذى يعالج طرق البحث ) .
- أهمية الدراسة ... وقد تتداخل مع وصف ظروف المسألة
- وضع وتحديد تعريفات المصطلحات التى يستخدمها البحث ( وهى فى أغلبها تتعلق بالمفاهيم ، أما المصطلحات الإجرائية فسيرد ذكرها عند دراسة طرق البحث ) .
- مجال البحث وحدوده ( تركيز بؤرة البحث ) .
- ملخص للعناصر الأساسية التى تتضمنها خطة البحث .

## ثانياً : عرض موجز لما كتب عن المسألة :

- تنظيم للفصل الحالى .. عرض عام .
- خلفية تاريخية للمسألة ( إذا اقتضى الأمر ) .

## \* عاينته عرض البحوث السابقة :

تصريف القارئ بما يوجد من بحوث تتعلق بالدراسة قيد البحث مع الإشارة إلى الباحث ، وزمن البحث ومكان إجرائه وما يستخدم فيه من مناهج وأدوات وطرق التحليل الإحصائية والاعتمادية لتدعيم البحوث السابقة من الأسماء السابقة عرض البحوث السابقة فى فصل خاص بها ) .

— التأكيد من أهمية البحث وامكانية التوصل الى نتائج لها معنى ودلالة معينة بالحاجة التي دعت الى الدراسة .

— التوصل الى اطار عام نظري ( للمفاهيم ) من خلال استعراض سريع للنظريات المختلفة واقامة الفروض على أساس هذا الاطار وتوضيح المنطق الذي قامت عليه . (إذا دعت الضرورة الى ذلك) .

#### ملحوظة :

في بعض الدراسات النظرية البحتة نجد أنه من الأفضل وضع الفصل المتعلق بعرض ما كتب من بحوث سابقة بحيث يسبق الفصل الذي يتناول المشكلة وبذلك يمكننا توفير الاطار النظري الذي تشتق منه وتنبتق عنه مشكلة البحث وفروضها وفي هذه الحالة نجد أن من الضروري كتابة فقرة عامة في بداية الفصل المتعلق بعرض البحوث السابقة يوضح فيها (الفقرة) الهدف الأساسي لإجراء البحث .

#### مصادر ملخصات البحوث السابقة

يوجد العديد من الدوريات التي تفرض على نعوام ومتكامل المشكلات والبحوث التي اجريت فيها منها :

- ملخص البحوث التربوية Review of Educational Research
- دائرة معارف البحوث التربوية Encyclopedia of Educational Research
- نشرة العلوم النفسية Psychological Bulletin
- بعض الدوريات والمجلات التربوية في البلاد العربية
- المراجع المتخصصة ، البحوث العلمية المحدودة ، النشرات والدوريات العلمية
- التقارير الدراسات العملية ، وفضل الرجوع في معظم الاحوال الى تلك البحوث التي لم تمر عليها أكثر من عشر سنوات .
- المادة العلمية التي لم تشر بعد ( الرسائل العملية ، التقارير والبحوث التي قدمت في المؤتمرات المتخصصة الأخيرة والتي لم تشر بعد ولكن يمكن الحصول عليها عن طريق أحد مراكز مصادر المعلومات التربوية سواء في البلاد العربية المتقدمة الأخرى .
- اختصار المجلات العلمية وتزويجها وفقا للقضايا المطروحة للبحث أو الفروض المقدمة ، أو الأهداف أو الأغراض المحددة في الفصل المتخصص بالمشكلة .
- ملخص مختصر لعرض عن بحوث .

### ثالثاً : مناهج أو إجراءات البحث :

- مقدمة عامة ( اختيارية ) .
- وصف منهج البحث أو أسلوبه ( تجريى / شبه تجريى / ارتباطى / مقارن سببى / أو أسلوب مسح ) .
- خطة البحث ( تحديد المتغيرات الرئيسية والمتابعة ومتغيرات التصنيف / أو أحيانا تكوين صياغة اجرائية لفروض البحث فى صورة صفرية بحيث تودى الى خطة بحث مناسبة تسمح بالاستدلالات الاحصائية ) .
- الدراسات التمهيدية ( Pilot ) ( ومطابقتها لخطة البحث ، وأدواته وجمع البيانات وخصائص العينة .
- انتقاء أفراد العينة ( وعلاقة العينة بخصائص المجتمع ككل ) .
- أدوات البحث ( الاختبارات / وحدات القياس / والمقاييس / والاستبيانات ) .
- الاجراءات المستخدمة فى المجال الطبيعى Field أو الصيغة IBM أو المختبرية ( وقد تأخذ صورة تعليمات تعطى لأفراد العينة أو صورة مواد توزع عليهم ) .
- جمع البيانات وتسجيلها .
- تنظيم البيانات وتحليلها ( التحليل الرياضى ) .
- مسلمات مناهج البحث .
- قيود البحث ( نقاط الضعف ) .
- اعادة صياغة الفروض النظرية التى تضمنها الفصل الخاص بالمشكلة صياغة اجرائية تناسب خطوات التجربة والأدوات المستخدمة فيها أو تناسب خطة البحث ( ويمكن صياغة الفروض فى صورة اجرائية صفرية بحيث تودى الى مجموعة ثالثة اختيارية من الفروض تتلاءم مع اخضاعها للاختيار الاحصائى ) واحادة صياغة الفروض يمكن وضعها هنا لاذالم ترد فى فصل آخر .
- ملخص ( اختيارى ) .

### رابعاً : النتائج ( تحليل / قوم ) :

- وضع النتائج فى جدول أو خرائط حسبما يتطلب الموقف .
- تكسب النتائج على تحرير الصلة بكل سؤال أو فرض طرح فى وصف المشكلة
- توضع عناوين مناسبة لكل قضية أو فرض طرح للبحث .
- الفصل بين الوقائع ( الحقائق ) وبين التفسيرات والاستدلالات والتعميم ( وإذا



اقتضى الأمر تخصيص قسم منفصل لكل من النتائج والتفسير) .  
ملحوظة : يضطر الباحث في الدراسات التاريخية أو الدراسات التبعية للحالة طويلة الأجل أو في الدراسات الانثروبولوجية الى ربط الوقائع ونتائجها بالتفسيرات بهدف التوصل الى المستوى المطلوب من دلالة من البحث ، بشرط وفاء النص بتحليل ما هو وقائع وما هو تفسيري .

— أن الأقسام المنفصلة التي ترد تحت عنوان « مناقشة أو « تفسير » أو « تقوم » تقوم كلها بربط النتائج مع الجوانب النظرية للبحث و بعرض البحوث السابقة ومبرراته المنطقية .

— ملخص الفصل الرابع .

#### خامسا : الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات

ملخص مختصر لكل ما ورد في الفصول الثلاثة الأولى وما ورد في القسم الخاص بالنتائج في الفصل الخامس .

— النتائج النهائية ( ونتم هنا بما تشير اليه النتائج الأولية من مغزى ودلالة ، وغالبا ما نعيد صياغة الفروض في صورة استدلالية تميل الى الجزء القاطع وتؤدي الى التوصل الى التعميمات ) .  
التوصيات ( تقديم الاقتراحات بشأن امكانية الاستفادة من النتائج عمليا أو توصيات بشأن القيام بأبحاث اضافية ) .

#### معايير تكوين الصورة النهائية للبحث

##### أولاً : عنوان التقرير

- ١ — يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديدا دقيقا ، وغالبا ما يتضمن المتغيرات الرئيسية والثانوية مع الاشارة الى المجتمع الذي يبحث فيه .
- ٢ — صياغة العنوان في صورة تسمح بتصنيف الدراسة في فئة المناسبة .
- ٣ — ترتيب كلمات العنوان على نحو يعطي التأثير المطلوب .

##### ثانيا : المشكلة

##### أ — وصف المشكلة وصياغتها :

- ١ — الاشارة الى أهمية المشكلة وعلاقتها بتحديد توصية البحث : أساس تطبيق .
- ٢ — تحليل دقيق للحقائق المعروفة السائدة وتفسيرها وعلاقتها بالمشكلة وكذلك تفهيمه

العوامل القطعية التى أدت الى الأحاسيس بها ، أو العلاقات القائمة بين هذه العوامل وصلتها بمجال المشكلة .

٣ - بناء الأساس المنطقي السليم لامتطاء المتغيرات والعوامل التى ستناولها الدراسة وتوضيح علاقتها بمجال المشكلة .

٤ - توضيح منظم منطقى للعلاقات القائمة بين الحقائق والمفاهيم التى ستقدم عليها المشكلة .

٥ - تحديد واضح للمشكلة فى صورة عنوان مناسب أو فى صورة عنوان جانبي ( و ينطبق ) هذا أيضا على تقسيمات البحث الأساسية .

٦ - صياغة مشكلة البحث على نحو موجز وواضح لا غموض فيه ( وتتضمن الصياغة المتغيرات الأساسية والتابعة والتصنيفية للقضايا الرئيسية قيد البحث أو لأهداف البحث ) .

٧ - التمييز بين المشكلات والقضايا الخاصة بالمنهج وهل نبحت بفرض الكشف عن حقيقتها أو للتأكيد على قيمتها .

٨ - فى حالة الأبحاث النظرية أو الأساسية منها يجب التمييز بين الفرض ( الذى قد يكون محبدا لمفاهيم ذاته أو قد يكون وسيلة للوصول إلى أهداف برهانية . وبين مشكلة البحث التى تهدف الى اكتشاف علاقات معينة أو إقامة مقارنات أو ملاحظة تنبؤات ) ( علاقات سببية ) تتعلق بفروض البحث الأجرائية فى ميدان المناهج .

ب - تحديد مجال البحث تحديدا كافيا :

١ - وذلك بتطبيق مجال البحث مع تجنب السطحية .

ج : عرض الكتابات والبحوث السابقة المتصلة بمجال المشكلة وتوقعها :

١ - كفاية وحلة البحوث والدراسات السابقة بالنسبة للبحث الحالى ، وإجراءاته وتحليل بياناته .

٢ - بناء الاطار المنطقي أو النظرى على أساس البحوث المذكورة وإقامة صلة بينها وبين الدراسة قيد البحث .

د : صياغة واضحة محددة لمفاهيم البحث الحالى وسلماته

هـ : صياغة دقيقة ( ١ ) للفروض أو ( ٢ ) نتائج النظريات أو ( ٣ ) أهداف الدراسة ما

( و يلاحظ أنه الأهداف فى مجال المداخل حتى المصدر الشائع فى الأبحاث المنهجية والوصفية )

- ١ - تتضمن الفروض العلاقات والمقارنات .
  - ٢ - استخلاص وعرض النتائج أو التنبؤ بها ( أن وجدت ) والمربطة بالفروض ارتباطا منطقيا ( ونعني بذلك للنتيجة مرتبطة بمقدماتها كأن نقول مثلا اذا كانت « أ » موجودة ، فان « ب » تتبعها بالضرورة ) .
- و: تحديد المصطلحات

- ١ - تحديد المصطلحات الأساسية والتعريفات للمناهج تحديدا واضحا وعلى الاختصاص المصطلحات التي تعالج التراكيب البنائية .
  - ٢ - استخدام التعريفات الاجرائية كلما أمكن ذلك .
- ثالثا : تخطيط البحث وأساليبه ( الأجراءات ) .

### أ - الأساس المنطقي للبحث ، وبنائه واستراتيجيته :

- ١ - تحديد ما اذا كان البحث يتضمن تغيرات في المناهج قابلة لتحكم الباحث ( وهذا النقط عادة ما يوجد في البحوث التجريبية ) أو يتضمن ظروف ذات أثر رجعي على بيانات سابقة كما هو الحال في معظم الدراسات الميدانية وبحوث العلاقات الارتباطية .
- ٢ - الاستخدام الصحيح للنماذج ، وخرائط التدفق أو النماذج التخطيطية .
- ٣ - تحديد القيود المفروضة على صدق خطة البحث الداخلي والخارجي .

### ب - وصف واضح لعينة البحث :

- ١ - طريقة انتقاء العينة ( انتقاء عشوائي / انتقاء مزاجية / المشاركة الاختيارية أو انتقاء يخضع لما هو متوافر ) .
  - ٢ - البيانات التي تثبت مدى تمثيل العينة للمجتمع التي تنتمي اليه .
  - ٣ - المعلومات الخاصة بعملية ابعاد عينة وإبقاء عينة أخرى .
- ج: اعطاء معلومات كافية عن مستوى ثبات وصدق أدوات القياس وتقنين خواصها الخواص السيكمترية للمقاييس والاختيارات المستخدمة .
- د : وصف دقيق للإجراءات التنفيذية أو الميدانية لجميع البيانات مشتمل على تحديد مكان وزمان الحصول على البيانات .
- هـ : التنسيق بين تحديد علاقة الفروض الصفرية ( الاحصائية ) وفروض البحث ( المشكلة ) .

- و: تطابق المعالجة الاحصائية والإجراءات تنظيم البيانات ،
- ز: إقامة الشواهد على القيام بذاكرة منهجية .

ح : وصف الاجراءات بوضوح كاف تمكن الباحثين الآخرين من القيام باعادة البحث مستقبلا في ظروف مقابلة .

ط : وصف لمسلمات مناهج البحث وطرقه ( الاشارة الى كفاية نسبة الثبات أو صدق المقاييس وكذلك قدرة العينة على تمثيل المجتمع / الوفاء بمطالب الاختبارات الاحصائية .

رابعا : عرض البيانات وتحليلها :

— العرض المنسق المنطقي للبيانات في اطار الفروض والاستنتاجات والأهداف أو الأسئلة المطروحة في صياغة المشكلة .

- ١ — الاعتماد على البيانات الموضوعية ونبذ البيانات القائمة على التأمل أو الذاتية .
- ٢ — تطابق التحليل مع الحقائق المستخلصة .
- ٣ — عدم الاعتماد على أو تجنب التعميمات المبالغ فيها بحيث تتعدى البيانات المطروحة .
- ٤ — اظهار العلاقة بين نتائج البحث ونتائج البحوث السابقة المذكورة على نحو صريح واضح .
- ٥ — عرض النتائج السلبية والنتائج الايجابية المتعلقة بالفروض دون تشويه أو تحيز .
- ٦ — الاشارة الى العوامل التي لم يمكن ضبطها والمؤثرة في نتائج البيانات ومناقشتها .
- ٧ — مناقشة جوانب الضعف في جمع البيانات مناقشة أمينة مع اعطائها حقا في التأكيد .
- ٨ — عدم الخلط بين الحقائق والاستدلالات ... والفصل بين تحليل النتائج وبين تفسير هذه النتائج ومناقشتها .
- ٩ — حل المشاكل الناتجة عن العناصر المتناقضة أو المضلة .

خامسا : الملخص والنتائج النهائية

- أ — ملخص مختصر دقيق لكل من ( ١ ) المشكلة و ( ٢ ) مناهج البحث وأساليبه ( ٣ ) النتائج دون اضافة أية معلومات جديدة لا تتصل بالمشكلة .
- ب — صياغة النتائج النهائية بحيث تتلاءم مع مجال ومستوى التعميم وربطها بالبيانات .
- ج — اظهار الحرص الدقيق في صياغة النتائج النهائية .
- د — توضيح النتائج النهائية في صورة تساعد الباحثين على فهمها وتحتها .
- هـ — تنسيق النتائج النهائية مع احتمال تقليل أو رفض فروض البحث أو مع إعادتها والقضايا التي أثارها .

و- إثارة قضايا جديدة يمكن دراستها... أو طرح مقترحات بالقيام بأبحاث إضافية في مجال المشكلة ذاتها .

ز- تقديم التوصيات الخاصة باستغلال نتائج البحث إذا تناسبت مع الأهداف التي حددتها البحث ( وغالباً ما نجد هذه التوصيات في البحوث المسحية والعملية ) .

### المناهج وتخطيط البحوث لها ودراساتها التقييمية .

تقبل البحوث ودراسات التقييم أو ترفض في المناهج على أساس مدى عكسها للمعايير العلمية . فالتنتائج التي يتوصل إليها البحث وما يترتب على هذه النتائج من تفسير قد تنهار تحت ضغط نقاط الضعف وعناصر التشويه الأخرى التي تشكل في صدق هذه النتائج .

والضمان الوحيد الفعال لتجنب الوقوع في هذه الأخطاء هو التخطيط السليم الكامل الذي يتنبأ بالمشاكل والصعاب و يعطي التبرير الكافي لتلك التي لم يمكن تجنبها . وغالباً ما تتولد فكرة طيبة لدى ناقد البحث حين يجد أن الدراسة المقدمة قد تنبت بإمكانياتها وحدودها وبقدرتها على انتقاء أكثر الحلول ملائمة لمشكلة ما .

وسنعرض الآن مجموعات من الارشادات التي تساعد في التخطيط الجيد للبحث في مجال المناهج ، وسؤكد على بعضها بالتفصيل ، ونبرز علاقة البعض الآخر بأبحاث معينة .

صياغة مشكلة البحث : « أن السؤال الذي يصاغ صياغة جيدة لا يحتاج الا لنصف المجهود للتوصل الى حله

### بعض الأخطاء الشائعة في صياغة المشكلة :

١ - قد يقع الباحث في خطأ جمع البيانات دون أن يكون لديه هدف أو خطة واضحة المعالم ، أملاً في التوصل الى معناها فيما بعد .

٢ - قد يعتمد الباحث على مجموعة من البيانات المتوافرة ويحاول أن يوافيها مع مشكلات بحثه واضفاء معنى عليها .

٣ - قد يصوغ الباحث أهداف بحثه في عبارات عامة أو غامضة مما يجعل التفسير والنتائج النهائية مفروضة فرضاً ، ومما ينقص من صدقها .

٤ - قد يقوم الدارس بمشروع بحثه دون الرجوع الى الكتابات السابقة في الموضوع

٥ - قد يجد الباحث فجوة أمام موضوع تحقيقه يتناول نطاقاً محدوداً لا يسمح بالتوصل الى تعميمات شاملة تتناول الموضوع ذاته وذلك لأنهم في انشغالهم في إثارة جديدة في مجال

البحوث التقييمية

- ٦- أنه اخفاق الدارس في التوصل الى الفروض (مسلمات) واضحة تتعلق بموضوع بحثه قد تؤدي الى تقويمه على هذا الأساس .
- ٧- قد يخفق الدارس في التعرف على حدود البحث وقيود المنهج المستخدم فيه ضمنية كانت أم صريحة ، ويؤدي هذا به الى اغفال حدود النتائج التي يتوصل اليها وتداخلها مع مواقف أخرى .
- ٨- أن اخفاق الدارس في بناء بحثه على أساس أو اطار نظرى سليم لا يتيح له القيام بربط البحوث المتنوعة للمناهج في نسق منتظم بحيث توفر للنظريات التربوية التغذية الراجعة والتقويم المستمر .
- ٩- قد يخفق الدارس في تصور فروضا بديلة تتحدى الفروض الأساسية وبذلك لا يتوصل الى نتائج تتحدى ما توصل اليه فعلا .

#### خطوات اعداد البحث :

##### أ- إجراءات (الخطوات الاجرائية) تحليل المشكلة :

- ١- انتق مشكلة مثيرة لاهتمامك وتتطلب حلا .
- ٢- اجمع البيانات والحقائق المتعلقة بالمسكلة .
- ٣- تبين عن طريق الملاحظة مدى علاقة الحقائق بالمسكلة وصلتها بها .
- ٤- تتبع العلاقات التي تربط هذه الحقائق على نحو يؤدي الى أساس المشكلة .
- ٥- ضع عدة تفسيرات (فروض) لسبب المشكلة .
- ٦- تحقق عن طريق الملاحظة والتحليل من صلة الفروض بالمسكلة .
- ٧- تتبع مسار العلاقات القائمة بين التفسيرات التي توصلت اليها بحيث تعطيك استبصارا لحل المشكلة .
- ٨- تتبع العلاقة بين الحقائق والتفسيرات .
- ٩- ابحث المسلمات التي يقوم عليها تحليل المشكلة .

##### ب- تقويم المشكلة : الاعتبار الشخصية :

- ١- هل تتبشى المشكلة مع توقعات الباحث وكذلك مع توقعات الآخرين ؟
- ٢- هل تثير المشكلة اهتماما لدى الباحث دون ان تعرضه لآراء متحيزة .
- ٣- هل لدى الباحث المهارات الضرورية وكذلك المقدمات والمعرفة التي تمكنه من بحث ودراسة المشكلة ، وإذا لم تتوفر فيه ، هل بإمكانه اكتسابها ؟

٤ - هل يمكنه الحصول على الادوات والاجهزة والمختبرات وأفراد العينة التى يحتاجها البحث ؟

٥ - هل يتوفر لدى الباحث الوقت والمال لا تمام البحث ؟

٦ - هل يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية ؟

٧ - هل تتفق المشكلة مع اهداف واحتياجات المعهد أو المجلة العلمية ( الدوريات ) التى سيقدم لها البحث ؟

٨ - هل يمكن للباحث الحصول على تأييد الادارات المعنية وتوجيهاتها للقيام بالبحث ؟

### تقوم المشكلة : اعتبارات اجتماعية :

١ - هل يخدم التوصل الى حل المشكلة فى ميدان المناهج ، و يؤدى الى زيادة الرصيد المعرفى لهذا الميدان ؟

٢ - هل يكون للنتائج قيمة عملية للمربين ، ولأولياء الأمور، والمرشدين .. الخ ؟

٣ - ما هى احتمالات تطبيق النتائج من حيث عدد الأفراد المستفيدين منها وسنوات التطبيق المتوقعة ، وبما الاستفادة الممكنة ؟

٤ - هل يعتبر البحث نسخة من بحوث أخرى اجريت أو تجرى على نحو كفاء .

٥ - اذا تم تغطية هذا البحث ، هل يفتح المجال لبحوث أخرى متوسعة ؟

٦ - هل حدد موضوع البحث تحديدا كافيا بحيث يمكن تناوله على نحو كامل وفى نفس الوقت له ما يبرر القيام به ؟

٧ - هل من المتوقع أن يشك فى قيمة للنتائج لعدم سلامة أدوات البحث وأساليبه بحيث لا يمكن الوثوق بها ؟

٨ - هل من المتوقع أن يؤدى البحث الى تطوير بحوث أخرى ؟

### عشر خطوات تؤدى الى تخطيط جيد للبحث :

الاحساس بالمشكلة : ما الذى دعاك الى الاهتمام بالمشكلة ؟

الاطار النظرى للمشكلة : هل فى الامكان وضع المشكلة فى اطار نظرى يوفر لها البناء

السليم ؟ وببتمريف آخر، هل يمكنك البدء من نقطة منطقية تتمتع بفاهيم سائدة فى

المناهج ؟ هل يمكن للباحث بناء نظرى يضم افكاره ومحدداتها ويوجهها الاتجاهة النظم ؟

### ٣ - تحديد هدف البحث :

— ما الذى تنوى دراسته ؟

— ما هى أهداف البحث العريضة ؟

— حدد المشكلة .

٤ — ما هى الأسئلة التى تطرحها :

عند الانتهاء من البحث ، ما هى الاسئلة التى تتوقع لها اجابات مقنعة مقبولة ؟

٥ — صياغة الفروض أو الاهداف :

— وضع فروض البحث التى تنوى اختبارها وفحصها ، أو وضع أهداف البحث خاصة .

— راع الوضوح وتأكد من انك تصوغ الاهداف أو الفروض على نحو سلوكى يمكن ملاحظته بالقدر الذى يؤدى الى تقديم موضوعى للنتائج .

٦ — وضع خطوات البحث :

— حدد افراد العينة .

— حدد طريقة انتقاء العينة .

— حدد الظروف التى أحاطت بجميع البيانات .

— حدد العوامل والمتغيرات التى سيتناولها البحث .

— حدد أدوات القياس وأسلوب جمع البيانات المستخدمة .

— حدد طريقة تحليل هذه البيانات وكذلك أسلوب تفسيرها .

٧ — المسلمات :

ما هى المسلمات التى طرحت عن كل مما يأتى :—

— طبيعة السلوك الذى تتناوله الدراسة .

— الظروف التى تحيط بهذا السلوك .

— ادوات البحث وأساليبه .

— العلاقة بين الدراسة الحالية وبين الأشخاص الآخرين والمواقف الأخرى .

٨ — حدود البحث :

— ما هى حدود البحث وما هى حدود النتائج المتولدة عنه ؟

— ما هى حدود وأماكنيات أسلوب البحث ومناهجه ؟



(خصائص العينة / المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها / نسبة الخطأ في أدوات القياس / والمؤثرات الأخرى في الصدق الخارجى والداخلى ) .

#### ٩- المحددات :-

- كيف حددت مجال الدراسة ؟
- هل ركزت الاهتمام على بعض الجوانب المختارة للمشكلة .. أم على الجوانب الهامة ؟ أم على مجال محدود للعينة ؟ أو على مستوى معين حدد درجة تعقيد المشكلة ؟

#### ١٠- تعريف المصطلحات :

- وضع قائمة بالمصطلحات الأساسية المستخدمة وتعريفها ، وخاصة تلك التى تثير معانى مختلفة .
- التأكيد على الصياغة السلوكية الإجرائية لهذه التعاريف .

#### مزايا القيام بدراسة تمهيدية :

- ١ - من مزايا الدراسة التمهيدية أنها توفر الفرصة لاختبار مبدئى للفروض ، يؤدى بدوره الى اختبار فروض وضعت على نحو محدد فى الدراسة الرئيسية ، وقد يرى الباحث فى ضوء هذه الخطوة تعديل بعض الفروض ، وإبعاد بعضها ، أو وضع فروض جديدة .
- ٢ - تمد الدراسات التمهيدية الباحث بالافكار والاساليب او الدلالات التى لا يمكن التوصل اليها من قبل ، مما يساعد الباحث على التوصل الى نتائج واضحة محددة من خلال الدراسة الرئيسية .
- ٣ - تتيح للباحث فرصة مراجعة الاجراءات الاحصائية والتحليلية التى يزعم استخدامها مما يؤدى الى تقويم كفاءتها فى تناول البيانات ، أو الى ادخال التعديلات عليها حتى تحقق مستوى عالياً من الكفاءة .
- ٤ - أن الدراسة التمهيدية تقلل من أخطاء المعالجة ، بمعنى أن ما تكشف عنه من مشاكل يمكن التغلب عليها وتقاديرها فى إعادة تصميم البحث .
- ٥ - قد تؤدى الى توفير المال والوقت اذ كان من الممكن أن يبذل فى بحث لا طائل منه .. ولتوضيح الخطأ ، أن معظم الابحاث أو الافكار التى أدت اليها غير مشمرة عند تنفيذها فى الميدان أو فى المختبر . وبذلك توفر الدراسة التمهيدية للبحث المعلومات التى تؤدى الى اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو الطول عنه .
- ٦ - وفى الدراسة التمهيدية ، قد يستخدم الباحث عددا من بدائل القياس ، لانتقاء أفضلها وأكثرها فعالية . وكلما كانت خبرة الباحث قليلة كلما كانت قائمته أعظم

من اجراء البحوث التمهيدية حتى اذا قامت على عشر حالات .

الاجطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدون :

أ - اخطاء شائعة عند صياغة البحث :

- ١ - ارجاء اختيار المشكلة الى حين الانتهاء من جميع أو معظم المقررات .
- ٢ - تقبل أول فكرة للبحث تطرأ على ذهن الباحث أو يقترحها البعض وذلك دون تمحيص أو فحص دقيق لها .
- ٣ - اختيار مشكلة واسعة أو غامضة لا يمكن بحثها على نحو مفيد .
- ٤ - اعداد الفروض على نحو غير واضح وبدون اختبارها .
- ٥ - الاخفاق فى مراعاة طرق البحث أو اجراءات التحليل عند وضع خطة البحث المبدئية .

ب - أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث :

- ١ - يقوم الباحث بعرض سريع غير دقيق للكتابات السابقة ويتجمل بالبدء فى مشروع البحث مما يؤدى الى تجاهل الدراسات السابقة وما تحتوى من أفكار قد تفيد البحث الذى يقوم به .
- ٢ - يعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الثانوية .
- ٣ - يركز الباحث على نتائج البحوث السابقة وبذلك يفضل ما يمكن أن تقدمه هذه البحوث من معلومات مفيدة عن طريق البحث وأدوات القياس المستخدمة ... الخ .
- ٤ - يغفل مصادر المعرفة الاخرى ( باستثناء مجلات ودوريات التريبة ) مثل الصحف والمجلات المشهورة والتي قد تحتوى على مقالات فى موضوعات تربوية .
- ٥ - ينفق فى تحديد حدود الموضوعات التى يتناولها فى عرضه للبحوث السابقة ، فحاولته تغطية مساحة عريضة قد تثبط همته أو توقعه فى اخطاء عديدة وعلى النقيض ، محاولته تضييق مجال العرض للبحوث السابقة تؤدى به الى اغفال مقالات وبحوث عديدة متعلقة بموضوع بحثه على نحو ما يفيد فى تخطيط أفضل لبحثه .
- ٦ - ينقل عن السيلوجرافيا بيانات بطريقة خاطئة لا تساعده فى تحديد مصدرها فيما بعد .

٧ - يملأ البطاقات بكتابة كبيرة جداً من البيانات مما يكشف عن عدم فهم المدارس لموضوع بحثه ، فيتبين المعلومات المتعلقة بالموضوع .

ج - أخطاء شائعة عند جمع البيانات :

- ١ - لا يتم الباحث باقامة علاقات طيبة مع أفراد العينة مما يؤدي عدم تعاونهم معه ، أو الى إتخاذهم موقفا سلبيا يتقص من صدق الاختبارات والمقاييس الأخرى .
  - ٢ - قد يضعف الدارس من خطوة بحثه اذا حاول ادخال تعليقات ليحوز رضا ادارة المدرسة التي اختار عينة البحث منها .
  - ٣ - اخفاق الباحث في شرح أهداف المقاييس المستخدمة للمعلمين أو لادارة المدرسة مما يدعوهم الى عدم الاقتناع بمبداها ، وهذا بدوره ينتقل الى التلاميذ و يكون من نتيجته تعاون ضئيل بين الباحث وادارة المدرسة .
  - ٤ - اخفاق الباحث في تقييم المقاييس المتوفرة لديه تقييما دقيقا قبل انتقاء ما يصلح منها لبحثه ، و يؤدي هذا الاخفاق الى استخدام مقاييس غير صادقة أو غير مناسبة .
  - ٥ - يخطئ الباحث حين يستخدم مقاييس ذات ثبات منخفض مما يؤدي الى اخفاء المتغيرات الحقيقية والاختلافات ذات الدلالة .
  - ٦ - قد يستخدم الباحث أنماطا من المقاييس ليس لديه الكفاءة المطلوبة لتطبيقها .
- د - الأخطاء الشائعة عند استخدام ادوات القياس المقننة :

- ١ - يخفق الباحث في مراجعة صدق المحتوى لمقاييس التحصيل بالنسبة لمجال بحثه
- ٢ - يخفق الباحث في تقنين أو ضبط دور المعلم في مرحلة جمع البيانات ، مما يؤدي الى تحيز نتائج عن :
  - أ - اعطاء تعليمات غير موحدة ،
  - ب - تدريب بعض تلاميذ العينة مع أهمل الآخرين .
  - ج - اختلاف درجة المساعدة التي يلقاها التلاميذ أثناء الاختبار .
- ٣ - قد ينجح الباحث في مراجعة صدق المقاييس وثباتها النهائي ولكنه يخفق في حساب وتقدير صدق وثبات درجات الاختبارات الثانوية بالرغم من تأثيرها في التحليل النهائي للبحث .
- ٤ - يستخدم الباحث الاستبيانات الشخصية (أو أساليب وصف الذات الأخرى ) في مواقف تشجع المفحوصين على عدم اعطاء صورة حقيقية عن شخصياتهم واعطاء انطباع حسن لبيد الباحث .
- ٥ - يفترض الباحث ان الاختبارات المقننة تقيس الجوانب التي يرغب قياسها ، ويسلم بذلك دون تقييم لصدق البيانات المتوفرة .
- ٦ - يحاول الباحث استخدام أنماط من المقاييس لم يتلق التدريب الكافي لتطبيقها

وتحليل أو تفسير نتائجها .

٧ - يحقق في الاستفادة من الوقت المتاحة له لإجراء الاختبارات على نحو أمثل ، فيستخدم اختبارات طويلة بينما كان في مقدوره استخدام اختبارات قصيرة تفي باحتياجات مشروع بحثه .

٨ - لا يقوم الباحث بإجراء تجارب تمهيدية على أدوات القياس ، مما يؤدي إلى ارتباك الإجراءات الإدارية أثناء جمع البيانات الأولى ، ويؤدي هذا الارتباك بدوره إلى التحيز ضد البحث .

هـ - أخطاء شائعة عند استخدام أدوات الإحصاء :

- ١ - استخدام أدوات إحصائية غير مناسبة أو خاطئة في التحليل .
- ٢ - البدء بجمع بيانات البحث ثم محاولة انتقاء وسيلة إحصائية يمكن استخدامها في التحليل .
- ٣ - الاعتماد على خطوة إحصائية واحدة بينما يمكن تطبيق عدة خطوات في تنظيم البيانات وتحليلها ، ويؤدي هذا إلى اغفال نتائج هامة لها دلالتها في البحث .
- ٤ - تطبيق أدوات إحصائية واستخدامها عند تحليل البيانات لا تتفق مع خصائص هذه الأدوات ، ويؤدي هذا إلى نتائج غير دقيقة تتجنب الحقيقة .
- ٥ - المبالغة في التأكيد على الفروق الصغيرة ذات الدلالات الإحصائية .
- ٦ - يتجنب الباحث التحليل المؤدى إلى إيجاد معاملات الارتباط . في حالة استحالة تطبيق .
- ٧ - استخدام أسلوب خاطئ في حساب معامل الارتباط ، كأن يستخدم الباحث الارتباط الشنائي بينما كان من الأجدي استخدام الارتباط الشنائي بحساب المتوسطات .
- ٨ - استخدام معادلات التصحيح في ظروف غير مواتية بهدف إخفاء دلالة ومعنى على النتائج .

و- أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه :

- ١ - اخفاق المدارس في تحديد وتعريف عينة البحث .
- ٢ - انتقاء المدارس لعينة صغيرة لا تسمح بإجراء تحليل لأدوات المجموعات المشتقة منها .
- ٣ - محاولة القيام ببحث مستخدماً أفراداً متطوعين .
- ٤ - إضفاء خطة البحث وذلك بإدخال التعديلات عليها للملاءمة جمع البيانات لظروف المدارس .

٥ - يتقبل الدراس عينات بحثه بالكثير من المطالب في محاولة لجمع بيانات وفيرة ، وبذلك يرفضون التعاون معه .

٦ - محاولة الدارس ضغط فكرة البحث واختصارها الى فصل دراسي واحد بالرغم من انها تحتاج الى مدة تتراوح من سنتين الى ثلاث سنوات .

٧ - اخفاق الدارس في وضع خطة جمع البيانات بقدر من التفصيل يتبع تجنب أخطاء معالجة هذه البيانات .

٨ - البدء في جمع بيانات بحثه دون القيام بدراسة تمهيدية أو اختبار أدوات القياس وخطوات تنفيذها .

### ز - أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخي في البحث :

١ - اختيار مجال للبحث لا يتوفر فيه معلومات كافية للقيام بدراسة مفيدة أو لاختبار الفروض بقدر كاف

٢ - الاعتماد على مصادر ثانوية للمعلومات وخاصة في الدراسات المتلفة بفترات زمنية قديمة .

٣ - محاولة دراسة مشكلات عريضة غير محددة .

٤ - اخفاق الدارس في تقييم البيانات والمعلومات التاريخية على نحو دقيق .

٥ - يسمح الدارس لعوامل التحيز الشخصي أن تؤثر في خطوات البحث واجراءاته .

٦ - عند كتابة تقرير البحث يسرد الباحث الحقائق دون الربط بينها للوصول الى تعميمات لها دلالة .

### ح - أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفي في البحث :

١ - اخفاق الدارس في صياغة أهداف البحث على نحو واضح محدد .

٢ - يربط اجراءات جمع البيانات بأهداف البحث على نحو عام مما لا يساعد على التوصل الى بيانات كمية لمشكلة البحث .

٣ - يقوم الدارس بانتقاء عينة البحث بما يتلاءم مع ما يتوقعه من نتائج بدلاً من اختيار عينة عشوائية .

٤ - لا يضع الدارس تخطيطاً لاسلوب التحليل الذي يستخدمه ، ويرجى ذلك الى ما بعد جمع البيانات .

٥ - يضع طرق جمع البيانات على نحو يفتح المجال أمام نتائج متميزة ( الاستبيانات ، جدول المقابلات الشخصية ، استمارات الملاحظة ... الخ ) .

#### ط - أخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات :

- ١ - استخدام الاستخبارات في دراسة مشكلات يفضل فيها أساليب أخرى .
- ٢ - لا يعطى اهتماما كافيا عند تصميم هذه الاستخبارات أو عند اختيار فعاليتها .
- ٣ - تطرح الاستخبارات عددا كبيرا من الاسئلة تحتاج الى فترة طويلة من الفحوص .
- ٤ - لا يتم تنظيم المصفوفات ، أو مراجعة القواعد الثغرية ، أو طريقة الطباعة ، وكلها أمور تساعد على فهم المفحوص لما يطلب منه .
- ٥ - لا يراجع عينة من الافراد الذين لم يستجيبوا للاستخبار في محاولة لكشف عن سبب رفضهم له .

#### ى : أخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المبنية على أسلوب المقابلة :

- ١ - لا يضع الدارس خطة واضحة مفصلة للمقابلة .
- ٢ - لا يقوم بعملية مقابلات تمهيدية مع المفحوصين بهدف تحديد المهارات التى تتضمنها .
- ٣ - لا يخطط لتعصب المفحوص أو تحيزه .
- ٤ - لا يوفر الأساليب التى عن طريقها يحسب معامل ثبوت المعلومات الناتجة عن المقابلة .
- ٥ - يستخدم ألفاظاً لا يفهمها المفحوصون .
- ٦ - يطلب معلومات لا يتوقع من المفحوصين الاثام بها .

#### ك - أخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التى تعتمد على الملاحظة :

- ١ - لا يقوم الدارس بتدريس الاشخاص الذين سيقومون بالملاحظة ، مما يؤدي الى بيانات غير صحيحة .
- ٢ - يستخدم استمارات تثقل المفحوص بما تتطلبه من معلومات .
- ٣ - لا يضع ضمانات تحول بين من يقوم بالملاحظة وبين التدخل فى الموقف الذى تم فيه الملاحظة أو محاولة تغيير هذا الموقف .
- ٤ - محاولة تقييم أنماط نادرة من سلوك أفراد العينة مما يؤدي الى معلومات تجانبها الصحة .

#### ل : أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى :

- ١ - يختار الدارس المحتوى على أساس توفره وليس على أساس تمثيلة لمطالب البحث وأهدافه .
- ٢ - لا يحقق صدق وثبات اجراءات تحليل المحتوى وخطواته .
- ٣ - يستخدم أنماطا من التصنيف غير موحدة .

#### م - أخطاء شائعة عند دراسة العلاقات ( بين المتغيرات ) :

- ١ - يفترض الدارس ان النتائج التى توصل اليها عن طريق المقارنة والتعليل أو عن طريق تحديد الارتباط نتائج تدل على علاقة سببية عليه .
- ٢ - يستخدم فى إبحاث المقارنة عينات متباينة لا توفر متغيرات متقابلة لا تؤدى الى نتائج يمكن تفسيرها .
- ٣ - محاولة الدارس التوصل الى أسباب أخطاء عريضة من السلوك تتضمن مجموعات متباينة و يؤدى هذا الأسلوب الى نتائج غير متسقة عريضة بل ومتعارضة لا تساعد فى التوصل الى علاقات واضحة .
- ٤ - يحاول الدارس القيام بدراسة ترابطية على ما يتوفر له أصلا من بيانات ، بدلا من جمع البيانات التى تحتاج لها الدراسة .
- ٥ - ينتقى متغيرات ارتباطية لم تثبت فائدتها فى دراسات سابقة .
- ٦ - لا يستفيد من النظريات التربوية أو نظريات علم النفس فى طريقة انتقائه لمتغيرات العلاقة فى بحثه .
- ٧ - يستخدم أساليب ارتباطية بسيطة فى بحث يتطلب أساليب الارتباط الجزئى أو المتعدد للكشف عن تفاعل المتغيرات .
- ٨ - يطبق مستويات معادلة سبيرمان لاستخراج معامل الارتباط على علاقات لا تتوفر فيها خصائص المعادلة . مما يؤدى الى إخفاء معنى ودلالة على نتائج غير هامة .
- ٩ - يستخدم أسلوبا تعسفيا ويفرضه فرضا على تفسير العلاقات .
- ١٠ - الإخفاق فى توفير المعايير اللازمة للقياس فى دراسة المهارات المركبة أو فى دراسة أنماط السلوك .

#### ن - أخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية :

- ١ - لا يراعى الدارس الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مما يؤدى الى نتائج غير صحيحة .
- ٢ - يستخدم الدارس حالات قليلة جدا مما يؤدى الى أخطاء كثيرة فى العينة والى نتائج غير مفيدة .
- ٣ - يفتقر الدارس فى تقسيم المجموعات الرئيسية الى مجموعات ثانوية تقتضيا مواقف معينة لاعطاء نتائج لها دلالتها .
- ٤ - عند تنظيم المجموعة الضابطة يختار أفرادها حسب متغيرات لا ترتبط بدرجة كافية مع المتغير التابع .

- ٥ - يحاول ان يزواج أفراد العينة حسب ثلاثة أو أربعة متغيرات ، وفي محاولته هذه يفقد عدد كبيراً من الافراد حيث لا يتوافر لهذا العدد نظير .
- ٦ - يحاول الدارس ان يضع تصميماً متوازناً لمشكلات يتباين الاداء فى كل منها حسب أسلوب المعالجة المستخدمة فيها .

#### ض - اخطاء شائعة عند القيام بابحاث الاداء :

- ١ - يختار الباحث (واضح المنهج) مشكلات تافهة يجرى عليها بحثاً ادائياً .
- ٢ - البدء في المشروع قبل قيام المدرسين المشاركين فى البحث بدراسة المشكلة وتحديد هدا بدقة .
- ٣ - يفتق الباحث فى دراسة وتقييم المصادر الثانوية العامة المتعلقة بالمشكلة .
- ٤ - يفتق الباحث فى الحصول على مساعدة المستشار المختص ، أو يحاول الحصول عليها بعد قيامه بخطوات عشوائية سببت فى ارتباك المشروع .

#### خ - اخطاء شائعة عند تنظيم البيانات :

- ١ - لا يضع الباحث نمطاً منظماً للتقدير أو لتسجيل البيانات .
- ٢ - يفتقونه تسجيل التفاصيل أو المتغيرات فى اجراءات التقدير وخطواته مما لا يساعده على وصفها فيما بعد فى التقرير .
- ٣ - لا يراجع عمليات التقدير بحثاً عن أية اخطاء .
- ٤ - يغير اجراءات التقرير اثناء قيامه بوضع الدرجات .

#### ت - اخطاء شائعة عند كتابة البحث :

- ١ - لا يعد الدارس مسودات للمعلومات والبيانات أثناء جمعها ، وبذلك يصعب عليه وصفها فى البحث فيما بعد .
- ٢ - يرجىء كتابة النسخة الاصلية للبحث الى ما بعد الانتهاء من دراسته .
- ٣ - ينظم المعلومات المقتبسة من الكتابات السابقة زمنياً بدلاً من تنظيمها وفقاً للموضوعات التى تتناولها .
- ٤ - يعالج كل موضوع فى « الكتابات السابقة » على نحو آلى فيعطىها مساحات متساوية دون النظر لاهمية كل منها .
- ٥ - لا يربط بين المعلومات التى اقتبسها من البحوث السابقة .
- ٦ - لا يعطى وصفاً كافياً للعينة أو لأدوات القياس المستخدمة .
- ٧ - يناقش النتائج الثانوية التى كان من الافضل وضعها فى جدول ، ولا يؤكد على



النتائج العامة .

طرق تخطيط البحث وتقييمه :

برنامج التقييم : ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية :

١ - صياغة الاهداف على نحو واضح يمكن ملاحظته .

ويدعونا هذا الى تحديد الهدف مما يساعدنا فى معرفة تحقيقه . وتشير الصياغة الواضحة للاهداف الى متطلبات الدراسة من التدريب والمعلومات الخاصة بتقييم الاهداف الموضوعية .

٢ - حدد الاجراءات والاساليب التى تحقق بلوغ هذه الاهداف ، وعلى الأخص الأساليب التى تحسن من أداء التلميذ وتعينه على بلوغ الأهداف ، وكذلك المواد وطرق التدريب وأساليب رفع الدافعية ، وأساليب توفير بيئة التعلم المثلى التى تساعد فى رفع كفاءته .

٣ - ضع مقاييس التقييم وأساليب التغذية الراجعة للتحقق عن مدى تقدم التلميذ وتقييم ناتج التعلم فى ضوء الأهداف الموضوعية .

معايير التقييم ومقاييسه ( انتقاء العناصر مرجعية المعيار ) :

١ - صياغة معايير التقييم فى عبارات واضحة وأفعال سلوكية .

٢ - انتقاء أو تصميم مقاييس متنوعة لكل هدف .

٣ - وضع جدول لعينة عناصر القياس والموضوعات التى تقيسها .

٤ - استخدام وسائل احصائية مناسبة لتحليل نتائج التعليم وتقييمها .

تقييم البحوث الجديدة فى مجال المناهج :

عند تطبيق نتائج البحوث التربوية فى مجال المناهج والتى لم تحدد تحديدا دقيقا نجد أنها تتباين فى درجات الفشل والنجاح وفقا للظروف المحيطه بالتطبيق وللتقليل من عدم اتساق نتائج هذه البحوث يجب أن تحدد تحديدا دقيقا مع وصف المجالات الممكنة لتطبيق محتواها والأشارة الى القيود التى تحد من هذا التطبيق وهذا يضمن نجاح أية محاولات لاعادة القيام بالبحث على نحو مناسب .

تقسيم البحوث الكبيرة الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها :

لا يتوفر فى المشروعات الكبيرة ولأسباب لا يستطيع الباحث التحكم فيها ، شروط التخطيط الجيد أو أساليب البحث السليمة ، الا أننا قد نصل الى تقييم لها وذلك بالتركيز

على جزء منها . أى أننا نقيم البحث كله تقريبا عاما ، ثم نقيم جزءا منه تقريبا مركزا منهجيا .

**نماذج للبحوث المدرسية فى مجال المناهج : وتتضمن ثلاثة اختبارات :**

١ - يقوم بالبحث شخص لا ينتمى الى المدرسة أو مصمم المنهج يهدف الى دراسة موضوع لا يتعلق ببرامج المدرسة أو بالمنهج ذاته وهذا النمط من الابحاث يتسم بالدقة البالغة الا أنه غير قابل للتطبيق .

٢ - يقوم بالبحث مصمم المنهج أو المدرس ذاته فى أثناء العمل المدرسى ( وهذا النمط قابل للتحقيق الا أنه لا يتسم بالدقة البالغة ) .

٣ - يشعر مصمم المنهج وكذلك المدرسون بالحاجة الى القيام ببحث يتعلق بالنشاط الصفى ، الا أنهم يضعون خطة البحث بمساعدة اخصائين فى البحوث لضمان توفير طرق جيدة للبحث وأساليب احصائية . وهذه البحوث تعطى نتائج يمكن تطبيقها فى تصميم المنهج أو المدرسة ، وكذلك الاستفادة بها فى التوصل الى نظريات تعليم . ( وهى بهذا تتسم بالدقة وقابلية التطبيق ) .

**وضع اجراءات التحليل الآلى ( Computer ) وتنظيم البيانات :**

بدأت الدراسات التى تقوم على الحسابات المعقدة والبيانات الهائلة تأخذ فى اعتبارها وتتم بدور الآلات الحاسبة فى تنظيم البيانات وتحليلها . وتتميز الآلات الحاسبة بخاصيتين أساسيتين فى السرعة وحجم البيانات التى يمكن أن تعالجها ، ومن هنا نرى التكاليف الباهظة التى تنصوب على استخدامها أصبح لها ما يبررها ، فهى تستطيع ان تقوم بتنظيم بيانات هائلة تحتاج لأسابيع أو شهور فى ثوان أو فى دقائق معدودة .

الا أن استخدام الآلات الحاسبة Computer يتوقف على مراعاة عدة جوانب عملية :

١ - يجب أن توضع البيانات فى صورة « شفرة » تناسب المتطلبات المدخلة للحاسبات وفى العادة يتبع فى ذلك الشروط التى يجب مراعتها عند استخدام البطاقات المثقوبة فى اجهزة IBM ( حزم تشكون من ١٠ صفوف x ٨٠ عمود ) مع ترجمة جميع البيانات الى قيم عددية أو فى صورة حروف . ويتضح من ذلك ضرورة الاستفادة بمتخصص يترجم البيانات الخام الى لغة الكمبيوتر باستخدام آلة ثقب خباصة ويطبق قواعد اللغة الخاصة بالكمبيوتر المستخدم . . .

٢ - يقوم الكمبيوتر بتنظيم البيانات وتحليلها عن طريق برامج خاصة به . فاذا ما وام المدارس متطلبات بحث وتحليل مع ما هو موجود فعلا من برامج ، فانه سيوفر تكاليف

وضع برامج جديدة أو تكاليف تعديل برامج قديمة لتلائم متطلبات بحثه ، ومن هنا نرى أهمية التحرى عن توفر خدمات الكمبيوتر وبرامجه ومدى تلائمتها مع البحث .

#### \* مقترحات بخصوص تسجيل البيانات :

— عند استخدام خدمات الكمبيوتر يجب استشارة المتخصصين ، وعلى وجه العموم فإن كل عنصر من عناصر البيانات يجب أن يترجم على نحو يمثل العمود أو الأعمدة المناسبة للبطاقات المثقوبة لجهاز IBM . ويتصح باجراء تجربة تمهيدية لتسجيل هذه البيانات وتنظيمها وذلك لتجنب أى صعوبات فى المستقبل .

#### \* ينبغى مراعاة الحرص عند استخدام تحليل البيانات آليا :

قد يستخدع الباحث المبتدئ بما يمكن أن يقوم به الكمبيوتر ، لذا ينبغى توخى الحرص فيما يلى :-

#### توقع الأخطاء :

بالرغم من أن دوائر الكمبيوتر وما لها من تنظيم دقيق تحقق دقة بالغة ، الا أن الأخطاء الصادرة من استخدام الانسان لها قد تظهر فى صورتين :

أولا : قد تستخدم بطاقات الكمبيوتر المثقوبة IBM بطريقة خاطئة لأحد الاسباب الآتية :

- ١ — قد يتضمن برنامج الكمبيوتر نفسه خطأ ما ( وهى اخطاء من الصعب تحديدها فهى لا تحدث بنظام واحد ) .
  - ٢ — قد يصيب آلة اصدار التعليمات للكمبيوتر خلل ما .
  - ٣ — سوء استخدام الأشرطة المخنطة المسجل عليها برنامج الكمبيوتر .
- وعن التأكيد من كل ذلك بمراجعة البطاقات المثقوبة وتحقيق صدق بياناتها .

#### ثانيا : مشكلة سرية المعلومات :

ترقى الجوانب التقنية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر (برامج ، المعالجة الاحصائية الخاصة بها ) الى مصاف السرية التامة ، فالباحث لا يمكن أن يرى ماذا يجرى بداخل الكمبيوتر ، وليس له أن يثق بما يعطيه من نتائج ، ويقع بما يحجبه به المتخصصون . وهذا الحال لا يسبب أى اشكال بالنسبة للعديد من أعراض البحوث المختلفة ، وأما فى حالة البحوث المسحية Exploratory فيجب مراجعة البيانات بدقة ولا يتأتى ذلك الا بتنظيمها يدويا .

## الفصل السادس

### تقوم خطط المنهج الدراسي

ان التخطيط لعملية تقوم المنهج الدراسي يعتبر أمراً أساسياً ، اذ يكون التقييم للمنهج الدراسي ركناً هاماً من أركان عملية التخطيط للمنهج ، لان ذلك يعطيه القيم التي يمكن عن طريقها تحديد مدى نجاح هذا المنهج .

على أنه اذا كانت عملية التخطيط تعنى من ناحية أننا نجد أنفسنا أمام نتيجة لها عدة خيارات لا حدود لها ، ففي هذه الحالة نكون بصدد تخطيط سوفسطائى لا يستند الى الواقع .

#### طبيعة عملية التقييم :

بالرغم من وجود هدف واحد أساسى لعملية تقوم المنهج الدراسي فان لهذه العملية محركات متعددة فعملية التقييم نتيجة لتحصيل التلاميذ الذين يدرسون فى الشعب الدراسية المختلفة تعتبر الخط الأول لهذه المحركات . ان هذا الخط من عملية التقييم أمر معروف لدى معظم المدرسين والاذار بين ويمكن أنجاز تلك العملية من خلال الاختبارات المختلفة ، وكذلك تحديد وتقدير انجازات التلاميذ التحصيلية والقيام بتشخيص التقدم الفردى لكل طالب على حده ، ومن ثم فان القيام بعملية المقارنة بين أعمال الطلاب ومنتجاتهم ، وما أجزه بعضهم من تقدم على البعض الآخر يعتبر غطاء من أقط التقييم .

وهناك نقط ثان لا يقل أهمية عن سابقه وهو عملية تقوم المنهج الدراسي نفسه ومن ثم يجب أن نتساءل فى هذا الشأن عن :-

أ - هل يؤدى المنهج الدراسي الغرض الذى وضع من أجله ؟

ب - وهل الأسباب ذاتها التى وضع من أجلها المنهج لا تزال باقية ؟

ج - وهل وقع الاختيار على أحسن الصيغ والأساليب التعليمية فى ضوء الأهداف المحددة للمنهج ؟

د - هل المضمون لما سوف يقدم للطلاب قد اختير على أحسن وجه ، وفى بالغرض المنشود ؟

و يعتبر الخط الثالث والأهم من محركات عملية التقييم هو ذلك الخط الذى يعطى الحكم الصحيح على ملائمة وكفاءة الترتيبات التى يقوم بها الاداريون ومديرو المدارس ، وكذلك تقييم الكيفية التى تدار بها المدرسة نفسها .

على أنه ينبغي أن يراعى عند القيام بأية عملية للتقويم أن هناك نوعاً يطلق عليه اسم «التقويم التشخيصي» وينبغي أن يكون مستمراً في كل عملية تعليمية وفيما يلي تفصيل لذلك :

### التقويم التشخيصي :

أن التقويم التشخيصي يعتبر من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة ( سواء على مستوى المنهج ، أو مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد ) فاتهم يبدأون هذه الخبرة بخلفية متباينة ، وخبرة مختلفة وكفاءة مقارنة أيضاً . وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد ، وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة ، وتمييز أولئك الذين حققوا إتقاناً لعناصر التعليم المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج ، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج ، والقيام بالعملية التعليمية .

وهذا التقويم التشخيصي كثيراً ما يستند على أدوات اختبارية من النوع التجميعي ، سواء أكانت اختبارات مقننة ، أو اختبارات من أعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند اتمام فترة من فترات التعليم ومن الحكمة أن نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصمم المنهج والمعلمون .

وعند المستوى المدخلي للمنهج الدراسي يظهر التلاميذ في مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة ، ولذا نجد أن التشخيص في هذه الحالة يحدد المستوى المدخلي الذي نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ . وسوف نجد بين التلاميذ فروقا في الكفاءة بحيث يكون من الميسر أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعليم ، حتى يستطيع المعلم أن يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المدخلي ولكي تتقدم بمعدلات متوافقة .

والتقويم التشخيصي لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المدخلي للتلاميذ فحسب ، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي أن يستمر ليحقق جزءاً من التغطية الراجعة التقويمية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر .

**التقويم التكويني والتقويم التجميعي ( الشامل ) : Formative and Summative Evaluation**  
هناك طريقة أخرى يمكن أن ننظر من خلالها إلى عملية تقويم المنهج الدراسي وذلك يتأني من الشروط الخاصة بالتقويم نفسه ، وطريقة بناء هذا التقويم والوسائل التي اتبعت للقيام بتلك العملية والأسباب التي من أجلها وضعت تلك النتائج والخصائص المعنية .

لقد قدم بلوم وهاستنجز ومادانس Bloom, Hastings and Madans (١٩٧١) فى السنوات الأخيرة مفهومًا للتقويم التجميعى أو الشامل Summative Evaluation وكذلك مفهومًا للتقويم التكوينى Formative Evaluation . وفى الصفحات التالية سوف نؤكد على هذين المفهومين من خلال مناقشة نوعية كل منهما .

وقد اهتم بلوم وزملاؤه بالعمل الذى بدأ به سكريفن scriven (١٩٦٧) حيث استفادوا من ذلك فى معالجة موضوع التقويم عامة ، وعملية تقويم المنهج الدراسى خاصة .

وهتم التقويم التجميعى أو الشامل Formative Evaluation بالمنهج الدراسى ، كما يهتم بالتدريس وعملية التعلم نفسها والغرض منه هو المساهمة فى تطوير البرنامج التعليمى وتحسينه . ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءاً متمماً لعملية التخطيط للمنهج الدراسى .

ومن هنا ، فأننا لا نكون قادرين على القيام باتخاذ أية قرارات تربوية نهائية ما لم تمدنا عملية التقويم التجميعى أو الشامل بما نستطيع أن نستفيد منه فى هذا الموضوع .

والتقويم أو الشامل من شأنه أن يمدنا بعملية قياس فعلية لحظية المنهج الدراسى بالإضافة الى عملية التعلم ذاتها ، حيث يتزود الطلاب بالمواد الدراسية المختلفة عن طريقها .

أما التقويم التكوينى Formative Evaluation فهو يهتم فى المكان الأول بكفاءة خطة المنهج الدراسى وأجزائه بشكل مستمر ، وهذا يؤدى الى الاعتقاد بأن كلا التقويمين يتداخلان و يتمازجان ، وعليه فإن التمييز بينهما هو فى التوقيت الخاص بكل منهما وكذلك الفوائد المرجوة من كل . ان صانع القرارات فى التقويم التكوينى يخضع الخطة كلها للتدقيق والتحقيق ، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات ، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء ، واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية ، وإنشاء مقرر دراسى جديد فى العلوم الإنسانية بالمدرسة الثانوية ، هذا الى جانب اعداد المدرس للأهداف السلوكية .

من كل هذه الشواهد المذكورة آنفاً ، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسى وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والمادات ، يمكن أن نتخذ القرارات بما يجب أن يقدم للتلاميذ فى المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج

بصفة عامة ، ولكي يقوم مصمم المناهج والمعلمون بتطبيقها والتعرف على مدى كفاءتها ينبغي عليهم أن يضعوا في اعتبارهم عند تخطيطهم لها - كما هو الحال في العملية التعليمية - رعاية الأنماط التالية من التقييم :

- ١ - تقويم « مداخل » لتحديد مستوى بداية التعلم .
- ٢ - تقويم لتحديد معدل خطوات تنفيذ المنهج الدراسي ، وبالتالي خطوات عملية التعلم والتدرج فيها ، وذلك لتوفير تغذية مرتدة عن المتعلمين بالنسبة لكل من التعلم والمعلم ، ومصمم المنهج على السواء .
- ٣ - تقويم نهائي لتحديد مدى تحقق الأهداف العامة والخاصة في المنهج .
- ٤ - تقويم نهائي لتحديد التحصيل النهائي للمتعلمين .

والنمطان الأول والثاني من التقييم يطلق عليهما اسم التقييم التكويني **Formative Evaluation** ، لأن هدفها الأساسي هو مساعدة مصمم المنهج والمعلم بالاضافة الى المتعلم نفسه . ولذا نجد أن التقييم التكويني من شأنه أنه يزود المتعلم - وبالتالي المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم ، ومعدل تقدمه ، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة .

و يعتبر التقييم التكويني من أهم عمليات التقييم ، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم .

ولذا نجد أن التقييم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ - كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدة جديدة من التعلم . ويمكن استخدام طريقة « المرجع المعيارى » **Norm Reference** فى التقييم التكويني . والمرجع المعيارى هذا يستخدم الأداء النسبى للتلميذ داخل الجماعة ، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته .

والنمطان الثالث والرابع اللذان سبق التنويه عنها يعتبران من أنماط التقييم التجميعى أو الشامل **Summative Evaluation** . ولهذا نجد أن التقييم التجميعى أو الشامل يستهدف تقديرا عاما لتحصيل التلاميذ فى المنهج الدراسى بأكمله ، أو فى وحدة ما فى مقرر دراسى . ويمكن أن يتحدد هذا التقييم على محك ، ويمكن أيضا أن يكون هذا المحك مرجعي المعيارى ، وكثيرا ما يستخدم كأساس لهم لتحديد نجاح المنهج الدراسى وكذلك مستوى

التلميذ في مقرر هذا المنهج أثناء وبعد عملية التعلم أو لتحديد المستوى التحصيلي النهائي للتلميذ .

والتقويم التكويني وكذلك التقويم التجميعي يعتبران عنصرين أساسيين للمنهج الجيد والتعليم الناجح ، ولكن مصممي المناهج والمعلمين كثيرا ما يركزون اختباراتهم على التقويم التجميعي مع قدر قليل جدا من التقويم التكويني . وعكس هذا ينبغي أن يتبع بالنسبة لهذين النوعين للتقويم إذا أريد سواء للمنهج أو لعملية التعليم أن يبلغا أقصى كفاءة لكل منهما . وفيما يلي سوف نورد لكل من هذين النوعين عرضا خاصا لكل منهما على حده حتى يمكن للقارئ التعرف بعمق على خصائص ومقومات كل منها .

### التقويم التكويني . *Formative Evaluation*

إن التقويم التكويني هو ذلك التقويم الذي يستخدم بين الفترة والأخرى مع التقدم والمضي في عملية تصميم المناهج الدراسية وكذلك عمليتي التعليم والتعلم المصاحبة لها وهذا النوع من التقويم يزودنا بما يلي :

١ - تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسي وكذلك لتقديم التلاميذ أثناء العملية التعليمية .

٢ - تشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج .

٣ - تغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسي وكذلك يستفيد من هذه التغذية الراجعة لكل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية .

كما سبق يمكن القول : أنه لا بد وأن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك ، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم ، أو المهارات التي يكتسبها التلميذ ، والتي على أساسه يمكننا أن نقيس هذا المنهج .

وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فإنه لا بد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر ، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلي . وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يضيئا في عملهما بمعدل مناسب ، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة ، أو يعود ادراجه ، أو يتخذ بدائل أخرى ، أو يستمر على نفس البديل الذي بدأ به ، ليعالج نواحي الضعف عنده . وقد يتجه اتجاهات أخرى . ليحقق تميزا عن طريق وسائل أخرى ، وأشكال للتدخل ، وأن ينفذ إلى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهام المطلوبة . كل هذه الخطوات

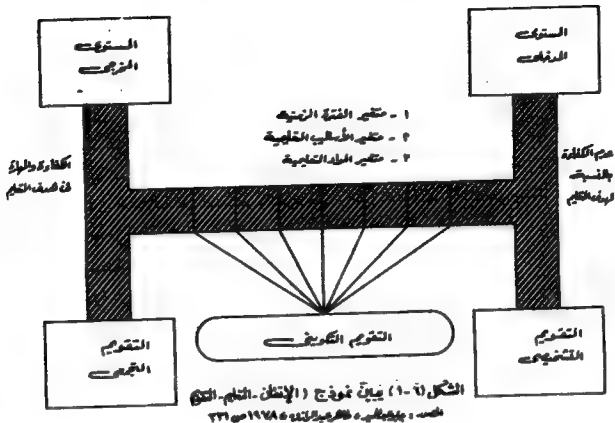


والنتائج السالف ذكرها - تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي ، بل هي امارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذى صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه .

والشكل رقم (٦ - ١) كما جاء فى كتاب جابر عبد الحميد وطارح عبد الرازق « أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم ، ١٩٧٨ » يوضح أحد أنظمة التعلم والتقوم .. بل هو يفسر مدى العلاقة بين التعليم والتقوم فى المراحل المختلفة لعملية التعلم وهناك عوامل عديدة لابد من النظر اليها بعين الاعتبار وهى كما يلى :-

- ١ - المتطلبات القبلية . Entry Requirements
- ٢ - الفترة الزمنية - متغيرة ولكنها تقدر للجماعة .
- ٣ - صياغة أغراض المنهج وبالتالى عمليات التعلم المستمدة منه وهى غالبا تتطلب أن تهتم فى الشأن بما يلى :
  - أ - صياغة الأهداف العامة والخاصة بألفاظ سلوكية .
  - ب - تحديد مستويات الكفاءة والمهارة المتوقعة .
  - ج - مشاركة الأهداف بين المعلمين والمتعلمين .
  - د - تخطيط استراتيجيات المنهج ، وعملية التعلم المصاحبة له .
  - هـ - اختبار مكونات المنهج ، والمادة التعليمية .
- ٤ - التقوم القبلى التشخيصى لتحديد المستويات التى يبدأ منها المنهج وكذلك عمليات التعلم المصاحبة له .
- ٥ - الأنشطة التعليمية التى يحتوىها المنهج الدراسى ، والتى تنفذ أثناء عملية التعلم ، مع القيام بتقوم تكوينى أثناء العملية وعمل التصحيحات اللازمة ، وعودة الى اتخاذ بديل مناسب لنفس النشاط اذا لزم الأمر .
- ٦ - التقوم البعدى ( التجميعى أو الشامل ) .
- ٧ - ترتيبات لمعالجة فقط الضعف والأخطاء أو الرجوع لمسالك بديلة وذلك مع نسبة صغيرة من تلاميذ صف من نوع الصف الذى من أجله وضع المنهج الدراسى .

وختلف طرق تصحيح العيوب والأخطاء التى تستخدم لمتابعة التقوم التكوينى باختلاف نضج المتعلم ، ومستوى الصعوبة التى برزت عنده وقد تشتمل هذه الطرق على تعليم مفرد Individualized Instruction وعلى تعليم فى جماعات صغيرة أو كبيرة ، وعلى عروض سمعية وبصرية . وقد تتطلب مواقف ومواد تعلم جديدة أو تعليم مبرمج Programmed Instruction على سبيل المثال .



### التقويم التجميعي أو الشامل : Summative Evaluation

- ان الأغراض العديدة للتقويم التجميعي تشمل على :-
- ١ - تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة .
  - ٢ - تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعلم الذي وضع من أجل هذا المنهج .
  - ٣ - تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج .
  - ٤ - تزويدنا ببيانات يمكن - على أساسها - أن يعدل و يعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة .
- والتقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات فيما يخص المنهج الدراسي المصمم . على أن يكون هذا التقويم مرجعي الحكم ، ويستند الى معايير ثابتة أو مستويات للكفاءة والاهتمامات تتخذ عند تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم .
- وقد يكون التقويم التجميعي في أشكال التعلم الأخرى أما مرجعي الحكم أو مرجعي المعيار .

إن هذه المستويات للتعوم (التشخيصى - التكوينى - التجميعى) حيوية وهامة سواء فى عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة - كذلك فى عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا ، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسى أو ما يقوم به المعلمون فى ممارستهم فى عمليات التعليم ، ويمكن استخدام إجراءات علاجية واختيار بدائل للمعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم ، والتعوم .

ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك فى هذه العملية مصمم المنهج والمعلم ، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية . فضلا عن ذلك فإن كل أداة من أدوات القياس ، وكل أسلوب من أساليب التعوم التى أوردناها هنا - قابلة للتطوير ، لكى يتلائم المنهج وعملية التعليم ، المصاحبة له على أنه من المهم فى هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو - أن مصممي المنهج والمعلمين - ينبغى أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتعوم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكى يستطيعوا تقدير المحتوى النوعى الذى يقومون بتصميمه أو بتعليمه ، أو تقدير مدى بلوغ الأهداف التى وضعت لهذا المنهج ، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف .

#### نظرة جديدة فى ميدان التعوم :

منذ أواخر الستينات والتربويون يذلون الجهد المتواصل والكبير بصدد تعوم المناهج التربوية المختلفة .

وإذا كان لنا أن نسمى هذا التعوم الموجود حاليا فى معظم مدارسنا علما ، فإنه ولا شك علم يعانى آلام المرض ، وذلك لأن النتائج والمحصلات التى بين أيدينا والتى يكشف عنها هذا النوع من التعوم الذى نمارسه فى مدارسنا ، ان لم يكن غير محدود - فهو فى الغالب - لا يمكن أن يحقق النتائج والمحصلات من حيث الفاعلية .

وفى السنوات القليلة الماضية قد استحدثت طرق جديدة للتعوم نخدم هذه العملية التى نحن بصددتها . وقد قام بذلك فريق من التربويين الأكفاء الذين توصلوا الى تعوم يستند على التحليل المنطقي للأمر .

وأخيرا فإنه يمكننا أن نقول أنه يوجد الآن نوع من التعوم للمنهج الدراسى وإن هذا النوع من التعوم قد أخذ مكانه الصحيح فى عملية التخطيط التربوى السليم .

لقد جاءت هذه الخطوة الناجحة فى مجال التعوم والمتبعة فيما قام به « رالف تيلور »  
Ralph Tyler  
فى الثلاثينات ، هذا بالإضافة الى التقدم فى  
تكنولوجيا التعوم فى مختلف المجالات التربوية الأخرى .

لقد أكد تيلور أن التربية تعتبر عملية تغيير أو تعديل في السلوك ، ومن هنا فالعملية التقييمية تشتمل على مدى ما يصل اليه هذا التغيير في السلوك وهذا معناه أنه على التربوي في جميع خطط المناهج الدراسية أن يبدأ بتحديد الأهداف والغايات المنشودة ، وبعد ذلك تأتي عملية البحث عن التغيرات التي يجب أن تأخذ شكلها في الصفوف الدراسية المختلفة .

وعليه فالتقييم — إذاً يمكن أن يعطينا فكرة واضحة عما يحدث من التغيير المنشود . وبالنسبة للطريقة المتبعة لدى تيلور فإن هذا التقييم يعتمد في الأساس الأول على المعطيات والنتائج فهو — إذاً — يعتمد على الاختبارات المختلفة التي تعطى للطلاب أيضا ، وعلى ما يجرزونه — من الدرجات ، وعلى العمليات المختلفة للتعرف على مستوياتهم العلمية ، الخ ...

ويمكن اعتبار الاختبارات الهادفة التي يعقدها المدرس لطلابه أثناء النشاطات التي تحدث في الصف الدراسي ، وكذلك الاختبارات الدورية والامتحانات الخاصة والعامة والنسب المئوية التي تبين الانجازات المختلفة للطلاب ما هي الا تعبير عن عملية التقييم بالمنهج .

وعليه يمكن القول بأن كل ما ذكر سابقا يوضح لنا سمة ونوع التقييم التقليدي السائد والمعروف حتى يومنا هذا في المؤسسات التربوية ، ولهذا فإنا لا نرى أي جهد يذكر لقيام بعملية التقييم هذه ، وهل يمكننا أن نعتبرها صحيحة وكافية لمعرفة لماذا قدم — بالذات — هذا النشاط التربوي أو ذلك البرنامج الدراسي ، أو أي مظهر من مظاهر التربية المختلفة ؟ أو لماذا قدم نوع ما من المعلومات ليكون مادة من المواد التربوية ؟ ولأي هدف قدمت هذه المعلومات ؟

وحتى الآن لا يزال التقييم واد في يحنس التقييم السليم لفاعلية أي برنامج دراسي معين ومدى ملائمة لمتطلبات أولئك الدارسين واحتياجاتهم .

وقد قدم « جلاس » Glass ( ١٩٧٣ ) مفاهيم جديدة لعملية التقييم التربوي حيث أنه قام بفحص دقيق لثلاثة من أساليب تقويم المناهج الدراسية ، بما في ذلك ما قدمه رالف تيلور . ووصل الى أنه رفضها جميعا وقام بتقديم طريقة بدلا عنها فقد انتقد « جلاس » « طريقة تيلور » في التقييم ، وقال أنها لا تقوم على الدراسة المسبقة بحيث تكون مفيدة وفعالة في تحديد تقويم المناهج الدراسية ، وعليه فإنه قدم لتجاربها جديدا في هذا السحر قد سماه « بالتقويم المستجيب » Responsive Evaluation

وفى هذا الشأن يلخص « جلاس » طريقته هذه بأننا عند أى عملية تقوم نقوم بعملية الملاحظة أولا ، ثم نأتى برودود أفعال مختلفة لهذه الملاحظة . وفى الوقت نفسه نجد أن « ويتروك وويلسى » Wittrock and wiley (١٩٧٠) قاما بتأيدات ودفاع عن أعراض جديدة فى ميدان التقييم ومن ثم فقد استحدثت طرق جديدة توضح مفهوم ومعنى التقييم السليم والفعال .

وفى الماضى لم تكن الدراسات المتعلقة بالتقييم جزءا من البحث العلمى والتى على أساسها يمكن للتربويين المساهمة والحكم على كل من عمليتى التربية والتعليم .

تعريف جديد لعملية التقييم :

ويمكن القول بأن هذه المفاهيم الجديدة لقوانين وأنماط التقييم أدت الى تعريف جديد بل نهج جديد فى ميدان التقييم وهذه المفاهيم الجديدة تؤكد على التغير الهام فى القوانين والأعراض المختلفة المتعلقة بعملية التقييم .

ولنستشهد أولا بما جاء فى تقرير « تيلور » المنبثق عن أعماله فى هذا الشأن فى الثلاثينات فيقول : « عملية التقييم هى — أساسا — عملية تقدير للمدى الذى تحققت من خلاله الأهداف التربوية والثقافية عن طريق البرامج التعليمية والمنهاج الدراسى » .

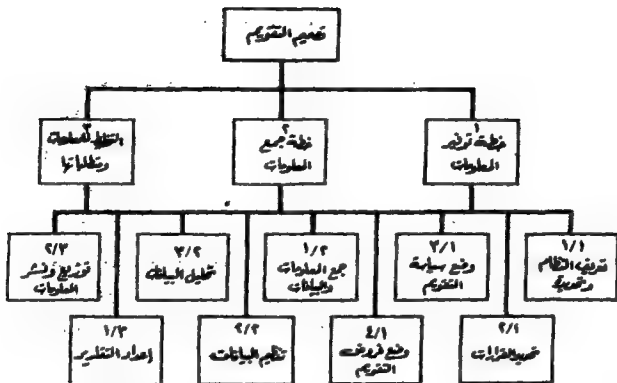
وبما أن الأهداف التربوية تحدث تغييرا فى سلوك الانسان فكثيرا ما تحدث هذه الأهداف التحولات المرغوبة فى سلوك الطلاب وحينئذ يعتبر التقييم طريقة لتقدير مستوى التغير الذى حدث فى نقط وسلوك مجموعات الدارسين .

وبناء على ما تقدم يكون أفضل تعريف جديد للتقييم — حسب اعتقادنا — هو أن التقييم السليم لفهم التربية والتعليم ليس الا عملية التخطيط والأخذ والعطاء للمعلومات النافعة والمفيدة ، والتى تؤدى — بدورها — الى اتخاذ القرار المناسب من بين الخيارات المطروحة .

ولذا نجد أن « كرونباخ » Cronbach (١٩٦٣) فى محاولته الرائدة لوصف المفهوم الجديد للتقييم ، يقرر: أن عملية التقييم يمكن أن توصف بأنها عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها فى عملية اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالبرنامج التعليمى أو التربوى .

Stufflebeam

ان العمل الذى قام به ستيفليج



شكل ٦-٢: وضع الفرضيات العام في تصميم عملية التقييم ومراحلها المختلفة

المصدر: ستيفلستاد Stafflestad ١٩٨٦ ص ١٠٨

(١٩٧١) كما هو موضح في الشكل رقم (٦-٢) والذي يبين كلا من المظاهر والأبعاد الثلاثة لعملية التقييم بمفهومه الجديد حيث تعتمد هذه الأبعاد الثلاثة على خطة توفير المعلومات المطلوبة، وخطة الحصول على المعلومات، ثم التخطيط للمعلومات ومتطلباتها، كل هذا أدى إلى الحصول على عمل تحليلي للنظام على شكل نموذج وعليه نجد أن في الشكل رقم (٦-٢) تلخيصاً وعرضاً للخطوات الواجب اتباعها في عملية التحليل الذي يؤدي إلى التقييم المطلوب.

وكما نرى من الشكل (٦-٢) أن عملية التقييم هذه تتكون من النشاطات التالية:

- ١- تحديد المواد التي يراد تقديمها وأنواع القرارات التي سوف تخضع لعملية التقييم.
- ٢- نوع البيانات والحقائق المطلوبة والتي يمكن أن يتربط بها صانع القرارات.
- ٣- أنواع الحقائق والبيانات والمعلومات لصياغة واتخاذ هذه القرارات.
- ٤- تعريف المحكات والمعايير لتحديد قيمة المواد المراد تقديمها.
- ٥- تحليل الحقائق والمعلومات والبيانات على ضوء ذلك المعيار أو الحكم القياسي.
- ٦- تقديم المعلومات لصانعي القرار.

و ينبغي ملاحظة أن اتخاذ القرار ليس جزءا من عملية التقييم ذاتها . فالتقييم هو الذى يقدم المعلومات المطلوبة لصانعى القرار ، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن عملية الانتقاء من بين البدائل المطروحة ومن يقوم بعملية التقييم ، وهذا سوف يوضح حتما الشيء الأفضل للقرار المعين ، إلا أن هذه الطريقة قد تبعد عن كونه مقديا حيث يصبح فى هذه الحالة حكما .

ان وجهة النظر هنا تلخص فى أن الغرض الكلى والشامل لعملية التقييم هو خدمة عملية اتخاذ القرار والتعريف بهذا القرار .

**نماذج التقييم :**

حيثما نتعامل مع تخطيط المناهج الدراسية فاننا فى الواقع نتعامل مع عملية التقييم بشكل كلى اذ تحتوى على تعريف الأهداف والغايات التربوية المختلفة والتخطيط للمنهج الدراسى ، وتطبيق خطط المنهج الدراسى ، وتقييم ذلك المنهج بالإضافة الى طرق التدريس التى تصاحبه ، وقد يكون من غير الملائم أن نتعرض للموضوع بشكل تفصيلى بالنسبة لطرق وفنون التقييم ، ولكننا سوف نقترح هنا ثلاثة نماذج للتقييم ، والتى نعتقد أنها تشكل فى الوقت الحاضر المفهوم الأقرب لمعنى التقييم ، وسوف نضع المراجع والمصادر المختلفة للمعلومات التى تساعد المقوم فى مهمته وبعد ذلك نقوم بتحديد الهدف ، وطبيعة تقييم المنهج الدراسى .

والنماذج الثلاثة المقترحة هى :-

أولا : الانسجام والتطابق . « ستاك » Stake ( ١٩٦٧ ) .

ثانيا : التقييم المنهجي أو النظامى .

ثالثا : طريقة التناقض والتعارف . « بروفاس » Provus ( ١٩٧١ ) .

وعلى ضوء الاهتمام بعملية التقييم فى وقتنا الحاضر نجد بالإضافة الى ما تقدمه نماذج وأشكالا أخرى مختلفة لهذه العملية . وكذلك نجد أن هناك العديد من المؤسسات التربوية التى تقدم الوسائل المختلفة المفيدة فى هذا الميدان ، والكثير من الخدمات الفنية الضرورية ، والتقديرية النظرية ، ووجهات النظر المختلفة ، التى هى فى نفس الوقت عامل مساعد فى عملية التخطيط ، وفى تطوير وتحسين عملية التقييم ، وفيما يلى تلخيص النماذج الثلاثة :

أولا : نموذج الانسجام والتطابق ( Congruence-Contingency ) ستاك ( ١٩٦٧ ) :-

أن الشكل رقم ( ٦ - ٣ ) يوضح هذا النموذج ، ففى المكان الأول نجد أن هذا النموذج





والأهداف والغايات تعنى المحصلات والنتائج التى يحرزها الطالب نتيجة للعملية التعليمية ، وبناء على ذلك تكون الأهداف والغايات المختلفة بالاضافة الى الملاحظات ، والحقائق والمعلومات — وكذلك النتائج والمحصلات المختلفة نتيجة للاختبارات والفحوص والمقابلات ومتابعة التقارير ، وما شابه ذلك .

أما المستويات فهى التقديرات لما يعتقد خبراء التقوم أنه سوف يحدث فى العملية التعليمية كما أشار الى ذلك « روبرت ستاك » فى هذا الشأن حيث يلح « ستاك » على وجود الاختلاف فى المستويات بين الطالب وآخر ، ومدرس وآخر ومراجع من المراجع وآخر... وعليه فان جزءا من المسئولية فى عملية التقوم يؤكد على تبيان ماهية المستويات المطلوبة ، ومن الذى سيقع عليه ذلك العبء الهام فى المجال التربوى .

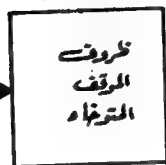
ان التقوم الشكلى يميل الى ترك المستوى غير واضح فى حين أن التقوم الناحج يكون أكثر دقة ووضوحا فى هذا الشأن ولكن يظهر أنه كلما كان التقوم أكثر حرصا وحذرا قلت المعايير والمقاييس ، وكلما كان تقدير المعايير أكثر حرصا قل الاهتمام المعطى للمستويات المقبولة والمرضية .

وانه لمن سوء الحظ أن ينظر القارئون على التقوم الى ميدان التربية نظرة ضيقة — فى حين أنه يجب أن يصاغ التقوم بتلك النظرة العامة الشاملة . فلاحكام ، والتقديرات السليمة — حسب نموذج ستاك — هى القيم وما تتطلبه البرامج التربوية ، أيا كان نوعها . ويمكن القول أنها باختصار شعور الناس تجاه الأوجه والمظاهر المختلفة لأية حالة من الحالات أو وضع من الأوضاع المتعلقة بالتربية .

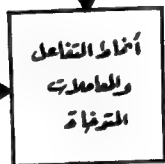
ان عملية التقوم — كما وضحتها « ستاك » كذلك فى الشكل (٦-٤) — هى طريقة التعامل مع الحقائق والمعلومات والبيانات ، وذلك بأن تقوم بجمعها على هيئة فئات — كما جاء مسبقا فى الشكل (٦-٣) وستكون طريقة الانسجام والتطابق وسيلة تعريفية بين ما هو مقصود ، وما هو ملاحظ .

وفى العادة فان الدراسات المتعلقة بالتقوم تعتمد على فحص واختبار طريقة الانسجام والتطابق بين ما هو مقصود منشود ، وما هو ملاحظ من النتائج والمحصلات . الا أن « ستاك » يصر على أنه بالإمكان الحكم على الميزات والחסنات لخطوة المنهج الدراسى فقط اذا ما وقع التحرى والبحث والتحقيق على كل من المنبئات ، ومخاطر الخلفيات ، وكل الإجراءات السابقة ، فالانسجام والتطابق يعدلان مدى جسدى هذه النشاطات فقط ولا

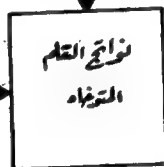
## البيانات الوصفية



توافر منطقي



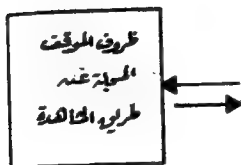
توافر منطقي



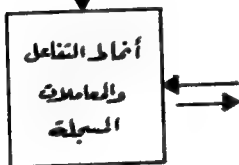
قطابوت

قطابوت

قطابوت



توافر فعلي



توافر فعلي



١-٦ = نموذج تفصيلي للظواهر والترافق في التقويم التعليمي

المصدر: ربيع، ساه (١٩٦٩) ٦ ص ١٦٥

يوضح مدى صلاحية أو قيمة النتائج .

والاحتمالات أو امكانات الحدوث هي العلاقات فيما بين المتغيرات فلاختيار الجارى على طريقة الاحتمالات ، ما هو إلا الجهد المبذول للقيام بتقدير الأسباب التى أدت إلى النتائج وعليه فإن الحالات والحوادث السابقة ، وبمجموعة عاشر الجلسات هذه كلها لابد أن تؤدى الى نتائج معينة على أنه يجب أن يشار الى الأنماط التعليمية وطرق التدريس والأنشطة المتنوعة فى الفصول الدراسية وكذلك الترتيبات والاستعدادات لانها كلها تتصل عرضا واتفاقا بالنتائج .

ان هذه الأنواع من الحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى المطلوبة للقيام بعملية تقييم المنهج الدراسى ما هى الا أساس فى اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية . ونتيجة لذلك فإننا نعتقد أن « ستاك » قد قدم المساعدة والجهد الكبيرين فيما يتعلق بخطط المنهج الدراسى من جهة بالإضافة الى توقعها من جهة أخرى .

ثانيا : نموذج التقييم المنهجى أو النظامى :

لقد وضحت الاجراءات المتعلقة بهذا النموذج الموضح فى الشكل رقم (٦-٢) ولكننا نجد ان الشكل رقم (٦-٥) يؤكد مقومات نموذج التقييم المنهجى أو النظامى ، كما اقترحه ستيفلين (١٩٧١) .

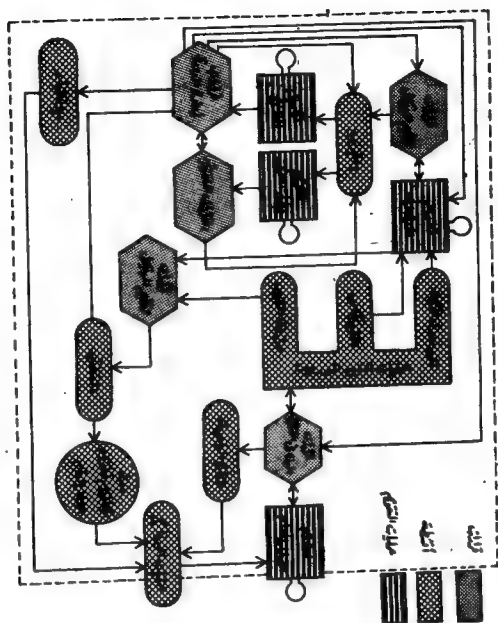
ويمكن أن نقول أن نموذج ستيفلين وطريقته هذه تقابل طريقة « ستاك » ولا تتعارض معها الا فى بعض الايضاحات البسيطة .

اننا نعتقد أن هناك أربعة أنماط من التقييم ضرورية فيما يتعلق بأنشطة التربية والتعليم

وهي :-

- ١ - التقييم المبني على المحتوى والذي يسهم فى عملية التعريف بالاهداف .
- ٢ - تقييم المدخلات ( Input ) ، وهذا ضرورى فى عملية اتخاذ القرار حول المواد المتعلقة بالخطة أو التصميم .
- ٣ - تقييم العملية ( Process ) والذي يقوم ويُرشد فى اتخاذ القرار .
- ٤ - تقييم الانتاج التحصيلي ( Product ) وهذا يمتد بالحقائق والمعلومات المختلفة .

شكل (٥-٦) نموذج قايي لـ *DSM-III-R* ١٩٨٧ ص ٢٦٦  
 المصدر : سفيان بن سفيان



وبعد أن نتسكن من الحكم على النتائج المتحصلة نقوم بعملية التدقيق والمراجعة ثم التوقف والانتها، أو الاستمرار.

والطرق المتساوية المؤدية بأنواع التقوم المختلفة الى التناسب والتطابق مع عملية اتخاذ القرار نجدها موضحة بالتفصيل في الشكل (٥-٦).

نموذج بروفايس Proven التناقض والتعارض (Discrepancy) :  
 يوضح بروفايس أن برامج التقوم هو الطريقة أو العملية التي تتم في.

- ١ - تعريف مستويات البرنامج التعليمي .
- ٢ - تقدير ما اذا كان التناقض موجودا بين بعض أوجه انجاز البرنامج التعليمي وبين المستويات التي تحكم ذلك الوجه من البرامج المذكور .
- ٣ - استعمال المعلومات المتضاربة أما لتغيير ما تم انجازه ، أو لتغيير مستويات البرنامج التعليمي .

فى هذا النموذج ( التناقض والتعارض ) ينظر بروفاى الى أربعة مستويات تطويرية بالاضافة الى أربع خطوات فى كل من محتويات الأنواع الثلاثة الأساسية لعملية تقوم برنامج تعليمى مطروح أو منج دراسى قائم .

#### مظاهر تقوم المنهج الدراسى :

بقدر ما يكون البرنامج الدراسى شاملا ، ومتعدد الوجوه ، فان التقوم الخاص به سوف يكون بالضرورة على مستوى ذلك القدر .

والشكل السابق رقم ( ٦ - ٥ ) يوضح ذلك المظهر ، وكذلك طبيعة تقوم المنهج الدراسى ، وكما نجد فى هذا الشكل أنه سوف يعد - من كيفية التعامل مع كل جزء من أجزاء عملية التقوم - ولكنه فى الوقت نفسه يعتبر مرشدا أو دليلا ، فهو يشتمل على كل من نوعى التقوم التكوينى والتجميعى ، وكذلك المفهوم الذى جاء به « ستاك » وهو التقوم المستجيب أو التجريبي . اذ أننا نجد فى الشكل ( ٦ - ٦ ) أن كل مظهر من مظاهر التقوم الذى له صلة بالمظاهر الأخرى ولا يقتصر عمل من يقوم بالتقوم هنا على مجرد الحصول على المعلومات والحقائق والبيانات المتباينة للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كل ضد الحكم على الأجزاء والأقسام والتفق عليها بل أن ذلك المظهر يسهم فى اعطاء المعلومات ومختلف الحقائق والبيانات للفئات الأخرى .

#### عملية التقوم للأهداف العامة ، والأهداف الثانوية :

ان معظم الخطط التعليمية من حيث المنهج ككل وكذلك البرامج المقررات ومن حيث أنه لا بد وأن تعتبر أن عملية التقوم نفسها يجب أن تبنى على معرفة الأغراض الأساسية التى أنشئت من أجلها المؤسسات التعليمية المختلفة ، لذا فأننا نجد أن الخطوة الاولى فى عملية تقوم المنهج الدراسى تتم فى المكان الأول بتحديد ومعرفة ما اذا كانت تلك الأغراض والأهداف لا تزال موجودة ومناسبة للمحتوى ومقبولة المضمون . وعند النظر الى هذه الأهداف سواء العامة أو الثانوية منها يجب لنا أن نرى عملية التقوم للمنهج الدراسى تزودنا

* الغايات والمخرجات والأهداف	
١. تقرير مصدري ومعلومية ومخرجات لهذه الغايات والأهداف	
تقديم تكوين	تقديم شامل
<ul style="list-style-type: none"> <li>مقدمة عن الميثاقية الأساسية</li> <li>يتفهم مع القيم الأساسية</li> <li>التوصيات تصدر عن الخبراء والمختصين</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>طبيعة ومهام المصطلح الدراسي للطلبة</li> <li>جميع الدلائل المؤثرة</li> </ul>

* البرنامج الشامل للتعليم المدرسي	
٢. تقرير مخرجات البرنامج واستمرار العمل به وأدوارها ونموه	
تقديم تكوين	تقديم نهائي
<ul style="list-style-type: none"> <li>يتولى الحكم عليه متخصصون</li> <li>يوضح بياناته عن الامتثال لمتطلبات البنية</li> <li>التوصيات تصدر عن خبراء الدراسة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>البيانات المسبقة</li> <li>دراسات متتابعة</li> <li>آراء المصطلح والمواظبة والطلبة</li> <li>بياناته عن نتائج التعليمات</li> </ul>

* أجزاء معينة من البرنامج التعليمي	
٣. تقرير مخرجات كل جزء من أجزاء البرنامج التعليمي	
تقديم تكوين	تقديم نهائي
<ul style="list-style-type: none"> <li>التوصيات</li> <li>معلومات وبياناتها مخرجات في مخرجات</li> <li>التوصيات تصدر عن الخبراء التربويين</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>مخرجات الامتحانات</li> <li>آراء مجال الفكر</li> <li>بيانات مقارنة</li> <li>تقرير النتائج ومقاييسها</li> </ul>

* المخرجات	
٤. تقرير مخرجات مخرجات في تحقيق الغايات والأهداف	
تقديم تكوين	تقديم نهائي
<ul style="list-style-type: none"> <li>تجريب المخرجات المخرجات والمخرجات المخرجات</li> <li>تجربة المخرجات</li> <li>التوصيات تصدر عن متخصصين</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>مخرجات المخرجات المخرجات المخرجات</li> <li>آراء مجال الفكر</li> <li>مخرجات المخرجات</li> <li>التوصيات تصدر عن المخرجات المخرجات</li> </ul>

* برنامج التقييم	
٥. تقرير مخرجات البرنامج في تحقيق الغايات والأهداف	
تقديم تكوين	تقديم نهائي
<ul style="list-style-type: none"> <li>مخرجات البرنامج مخرجات مخرجات</li> <li>مخرجات المخرجات والمخرجات المخرجات</li> <li>التوصيات تصدر عن المخرجات المخرجات</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>آراء المخرجات</li> <li>آراء المخرجات</li> <li>مخرجات المخرجات المخرجات</li> <li>مخرجات المخرجات المخرجات</li> </ul>

\* الشكل (١٦) يوضح طبيعة تقييم المخرجات ومبداها

بالمعلومات المختلفة على ضوء وجود صلاحية تلك الأهداف العامة ، والأهداف الثانوية ، ومجالات البرامج والقرارات الدراسية بالإضافة الى الأهداف التربوية بشكل عام .

أن «ستاك» يدعم وجهة النظر هذه بقوة ، بحيث يؤكد أن كل تقدير أو تقويم لابد وأن يكون ذا صلة وارتباط بأهداف ثابتة . والأمر الذي يمتنا هنا هو : الى مدى ينجز البرنامج الدراسي أهدافه المنشودة ؟ وكيف يتيسر للمعلم أن يحدد لأغراض الخاصة المؤكد فيما يدرسه ؟ .

ويجب الاعتراف في هذا الصدد بصعوبة هذا النوع من الأنواع المختلفة لعملية التقويم ، فعملية التقويم لابد أن تشمل على الخطوات التالية :

- ١ - يجب أن تحلل بواقعية وكفاءة وبقدر الامكان الحقائق والمعلومات والبيانات المختلفة التي يمكن أن تؤخذ من المصادر الرئيسة .
- ٢ - ان نعين ونوضح الفلسفة الخاصة بالتربية والتعليم .
- ٣ - ان نجتمع كل وجهات النظر والتقدير الصائبة المتعلقة بأغراض التدريس والتي تعبر عن أشخاص أكفاء ، ومن ذوي الاختصاص .
- ٤ - ان نجعل ونقدر من خلال البرامج الكلية للتقويم أبعاد التطابق والانسجام بين الأهداف والمجازات الطلاب ، والمحصلات الأخرى .
- ٥ - أن نحصل على الأحكام الصائبة من الأشخاص الأكفاء ، لتطبيق الاختبارات المتعلقة «بالانسجام والتطابق» .
- ٦ - أن نقدر الدليل والاثبات الى من سيقوم باتخاذ القرار .

وهكذا ، فإن صناع القرارات سوف يقررون بعد ذلك ما اذا كانت الأهداف العامة المطروحة ، والأهداف الثانوية صالحة ، أو أنها بحاجة الى عملية مراجعة ، وتوسيع وتعديل ، أو انها ليست مناسبة فرفض أو تكتب من جديد .

من «جبلير» غنى كتابه حول التخطيط للمناهج التربوية يدعم هذه الفكرة بشدة بل يؤكدنا من حيث أننا نحتاج فلسفة عامة واتجاهات نظرية والتعليمات التي تلزمها ضرورة — لكن نقوم الإرشاد وكيفية إعطاء التقدير والحكم الصائبة ، في كثير من الحالات التي تتطلب ذلك . وبالإضافة الى ذلك ، فإن تواضعنا من المعلومات يمكننا أن نطبق من خلالها الفلسفة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف والمبرمى والغايات المنشودة ، وإذا كانت هذه الحقائق موجودة لدى هؤلاء الذين يتخذون القرار فإن الاحتمال يزداد في

إمكانية الحصول على التقدير الحكيم للأهداف المنشودة وبالطبع سوف تكون الأهداف  
الدراسية أكثر صلاحية وفاعلية .

ولقد دافع « بلوم » Bloom وصحبه عن ذلك المفهوم القريب الى معنى التقويم السليم  
للأهداف ، فقد أشاروا الى أن هناك نوعين من القرارات بصدد الأهداف — ما هو ممكن  
وما هو مرغوب ومطلوب ، ووضحوا ذلك بأن المشكلة الأكثر صعوبة فى تحديد وتقدير  
الأهداف هى فى معرفة ما هو المرغوب فى مجال الأهداف ؟ ونرى أن هذه مشكلة ذات  
أهمية بالغة الا أننا نستطيع القيام بتحليل تلك المشكلة بما لدينا من أنواع الابعات  
والشواهد .

أما ما هو مرغوب بالنسبة لطلاب معينين ، أو فريق من الطلاب فانه يعتمد فى جزء  
منه على ما يتمتعون به من شخصيات مختلفة ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالأهداف والغايات  
الخاصة بهم .

وإذا كان لابد للتربية من أن ينالها التطوير والتحسين فان الأهداف والغايات  
المنشودة — وهى التى تنعكس فى النتائج والمحصلات — ستأتى بالضرورة على صورة عالية  
من الامتياز .

ويمكن أن نقول : ان العنصر المساعد فيما يتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفريق معين من  
الطلاب — نستطيع أن نتوصل عليه من خلال قيامنا بالدراسات المختلفة للمجتمع — هذا  
بالإضافة الى ذلك المصدر الهام الآخر ، وهو المتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفترة من  
الطلاب . لأن هذا المصدر يمكن فى فلسفة التربية ذاتها — عن طريق المدرس وطرق  
التدريس .

ان بوفام Popham ( ١٩٧٢ ) الذى يأتى على رأس قائمة المؤيدين للاستفادة بمحمة  
الأهداف المحددة فى تخطيط البرامج التربوية يصر على القول بأنه اذا ما استعملت  
استراتيجية التقويم المبنية على أهداف محدودة ثابتة ، فان التقويم سيكون متأكداً من القيام  
بتحديد وتقدير قائمة بقيمة « الأهداف الأساسية » كما أنه سيتم بالبحث عن الجوانب  
التربوية الأخرى التى لم تؤخذ فى الاعتبار ، ولم تكن مرجعية عند تحديد الهدف الأساسى .

وهو هنا يستشهد بأفكار سكريفن Scriven ( ١٩٦٧ ) فيوضح : ان التقويم التربوي



يمكن أن يكون « الهدف الاختياري في التقييم » ومعنى ذلك : ان الطرف الخارجى الذى يقوم بعملية التقييم لا يكون مقيدا أو منحازا عند جمعه للحقائق أو المعلومات المختلفة ، كما لا يكون مقيدا أيضا عند قيامه بالتقدير أو ضمن تحديد النتائج التربوية بتقبله ما يقدم له من المخطط أو المدارس من أهداف مسبقة . أن على مثل هذا المقوم أن يؤدى عمله بدون أن يعطى أى اعتبارا لأولئك الذين يصنعون المخطط المسبقة التى لم تكن تشمل على الأهداف المحددة الواضحة .

الا أن هناك موضوعا هاما يتصلق بتقدير وتحديد مدى صلاحية الأهداف المذكورة سابقا ، هذا الموضوع يتمثل فى استعمال النتائج المحصلة من الطريقة التركيبية فى عملية التقييم — تقدير المحصلات التى أحضرها التلميذ وذلك موضوع فى الشكل (٦-٧) .

فالقيام بعملية التقييم يقوم بتحليل طريقة الانسجام والتطابق حسبما جاء مسبقا وكما أوضحه « ستاك » وكذلك طريقة التضارب والتناقض التى أوضحها « بروفائس » وذلك من أجل تبين الفروق بين النتائج والأهداف ويصر « ستاك » فى كل كتاباته على أن القضايا والحالات السابقة لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التقييم وذلك بالنسبة للأهداف التقييمية على وجه الخصوص .

وعند اعتبار هذه الحالات فإنه يجب على من يتولى عملية التقييم بمشاركة مخطط المنهج ، أن يحلل طريقة الانسجام والتطابق والتضارب والتناقض وأن يوصى بأن يعاد الى صيغته الحالية كل من المنهج التربوى وخطة تقوم ذلك المنهج الدراسى وهذا معناه الموافقة الضمنية على الأهداف والغايات . فالأهداف يجب أن تعاد مراجعتها وفحصها على ضوء الحقائق ، ويجب أن نحلل البرنامج التربوى بدقة لكى يفى بالغرض المنشود منه .

وفى هذه المرحلة النهائية من عملية اتخاذ القرار ، يجب الحصول على وجهات النظر والتقييمات والأحكام المختلفة من أشخاص أكفاء بما فهم أولياء الأمور ، وكذا المواطنون والطلاب وأهل الخبرة من التربويين المتخصصين .

هل ما كان منشودا من الأهداف كان أمرا مناسبيا وسليما ؟ أو هل التغير فى الغايات والاهداف كان أمرا مرغوبا ؟ وهل ما تم من أعمال لا يجاز الأهداف المعينة — كان اختبارا موفقا حسب مدلول الأهداف والغايات ؟ . وهكذا يوافق على الأهداف — فى مرحلتها الحالية — بعد أن تكون قد فحصت وروجمت وحقت النتائج المرجوة منها .



وبالرغم من أن الشكل رقم (٦-٨) يوضح عملية تخطيط البرامج وتوقعها إلا أنه يوضح - كذلك القيام بتقويم الأهداف من خلال عملية الانسجام والتطابق ، أو التناقص والتضارب ، ولكنه على أية حال لا يمثل الطريقة الوحيدة لتقويم الأهداف وباختصار فإنه لنكنى نقوم بتقويم مجموعة من الأهداف والغايات ، فإن على المقيم أن يتخضعها للاختبار والتحقيق للتأكد من مدى مطابقتها في ضوء كل الحقائق والبيانات التى جمعت من مصادرها الأولى . وهنا يجب الانتفاع والاستفادة من أفكار وآراء القائمين على التربية ، والاختصاصيين فى قضايا التخطيط للمناهج التربوية والمدرسين وأولياء الأمور والطلاب ، ومن ثم نقوم بتحليل منطقي للخلفيات والحالات السابقة ، التى قد يكون لها تأثير عند الاختيار للأهداف .

وعليه فإنه يجب أن يكون معلوما ، أنه توجد درجة كبيرة من عدم الوضوح فيما بذل من جهود بخصوص تقييم الأهداف التربوية .

إن تكديس وتراكم الأنواع المختلفة من الشواهد والبيانات على امتداد سنوات طويلة قد بدا من الضروري بمكان أخذها فى الاعتبار، قبل أن يشعر الإنسان بالثقة فى الأهداف المختارة للتدريس .

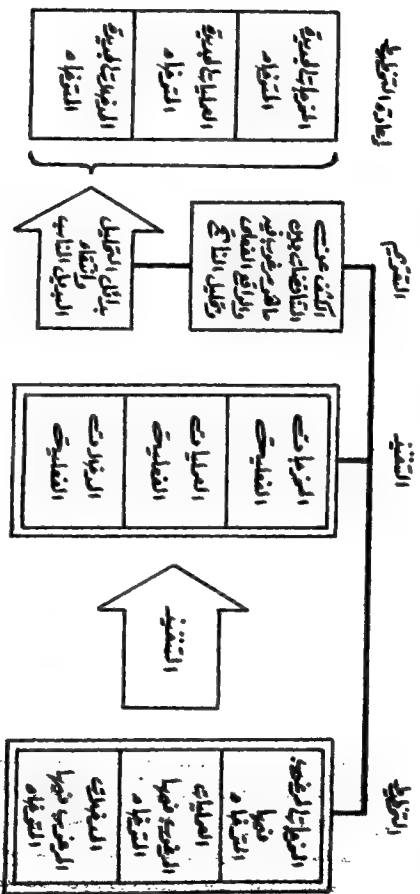
فالعلوم الاجتماعية والانسانية والتاريخ ، وكذا الحقائق والبيانات المتعددة فى المدارس والدول والأمم - كل هذه مصادر أساسية عند تحديد المستويات واختيار الأهداف .

### تقويم البرامج التربوى ككل :

إن الخطوة الثانية لتقويم البرنامج ككل وكذلك المتعلقة بتقويم المنهج التربوى هو تقدير الفرص الثقافية والتربوية المقدمة من المدرسة والتى تعكس النظام التربوى أيا كان المستوى الذى تم توقعه . فالشمول والاحاطة فى مثل هذا البرنامج التقويمى هما من مظاهر هذه السياسة التربوية .

### البرنامج الكامل لنظام التعليم :

وهذا ما يشتمل على ما تقدمه المدرسة لكل مستوى من سن الطفولة الى الرجولة ، والشروط الخاصة بفرص التعليم خارج المؤسسة التعليمية ، وكذلك الشروط الخاصة ببعض الأشخاص الذين لهم متطلبات وحاجات استثنائية ، والفرص التثقيفية المقدمة خارج النظام المدرسى ، كالبرامج التربوية الصيفية ، والبرامج التربوية المسائية وما يعطى من التعليم والتثقيف بواسطة المطربين والرادين وكذلك التحصيل الصلى للقائم على الجهد الفردى .



شكل (٦-٨) يوضح نموذج تخليط الممارس التعليمي وتعليمه  
 المصدر: عدم تقاطع مركز الممارسات المستندة لولادة التعليمية بالولايات المتحدة ١٩٧٢

## البرنامج التربوي للمدارس الخاصة أو المؤسسات التربوية :

هذه المظاهر والواجه ماثلة للبرامج التربوية ، وهى وثيقة الصلة بالمدارس الخصوصية .

أن التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية والمشمولة فى تقوم البرنامج ستكون الشاهد والدليل على الصلة القائمة بين المدرسة وهذه المؤسسات التربوية الاخرى فى المجتمع . بحيث يشمل التخطيط والاسهام فى برنامج منسق متكامل لتقديم الفرص الثقافية والتربوية لمعظم افراد المجتمع .

وهناك عنصر هام واحد يتصل بهذه المسألة ، وهو التنسيق والعلاقات فيما بين المؤسسات التعليمية والتعليم المفروض بقوة القانون ، والمؤسسات الاصلاحية ، والشئون الاجتماعية ، والعيادات النفسية وقد يصعب فى كثير من الاحيان الحصول على الدليل المناسب ، والذي بدوره سيكون مطابقا للاغراض الواعية للتقدير الكلى للبرنامج التربوى الا أنه على التربويين أن يصنعوا القرار المبني على مثل تلك المعلومات وهكذا فانها تجعل الاكفاء من المتفوقين يقدمون لهم افضل الحقائق والمعلومات الممكنة . وكما وضع فى القسم السابق من هذا الفصل فاننا لن نقوم بتقديم مجموعة خطط واجراءات معينة لا مكانية القيام بعمل هذه الأنواع من التويم ، بل اننا سوف نصف بعض الطرق المستعملة حاليا ، الى جانب بعض المشكلات والموضوعات الهامة ، المتصلة اتصالا وثيقا بالموضوع الذى نحن بصدده .

### نظام التخطيط والبرمجة والميزانية . (PPBS) Planning-Programming Budgeting

انه لمن المناسب هنا أن ننظر بعين الاهتمام الى ما نشر مؤخرنا من نظام يقترب كثيرا من معنى التويم الكلى للبرنامج التربوى فى الجزء الاخير من عام ( ١٩٦٠ ) ظهر فى البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة — نظام تخطط يسمى « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية ( PPBS ) » وقد استعمل بشكل محدود فى النظام التعليمى ، حيث استعملت ولايتا كاليفورنيا ونيويورك وغيرهما هذا بنوع من التوسع ..

فى كاليفورنيا فى عام ( ١٩٦٧ ) أسست رسميا أو أنشئت اللجنة الاستشارية لتقديم المعونة . فى مجال الميزانية والمحاسبة . وقد كانت مهمتها تقديم التوصيات الى المجلس التربوى أو الهيئة التربوية المختصة بالاجراءات التربوية ، لتطبيق نظام التخطيط والبرمجة والميزانية فى المؤسسات التربوية المختلفة . بالإضافة الى قيامها بالعمل كهيئة استشارية لتطوير النظام المذكور .

لقد أعدت اللجنة مرجعا ضخما لاستعماله في المقاطعات المختلفة لتطبيق النظام المذكور. وقد قامت اللجنة بتقديم خدماتها الى الكثير من مجالات العمل فى المجتمع ..

وبقدر ما يقوم به المركز المذكور من مراجعة لنظام P P B S يكون التحسن الكبير فى ذلك النظام. وبالتالي يقترب أكثر فأكثر من المعنى السليم للتخطيط والتقوم . وأن محاولة ولاية نيويورك فى هذا الشأن لا تقل أهمية عن محاولة كاليفورنيا .

### نظام التخطيط والتقوم والاتصال المدرسى :

#### School Planning Evaluation Communication System ( SPECS )

ان التركيز فى هذا النظام يقوم على الأنشطة التربوية ضمن تنظيم تربوى معين ، وأيضا فانه يقدم استراتيجية كيفية استعمال الحقائق والمعلومات المختلفة حول كل من تلك الأنشطة . وكذلك صياغة قرارات المستقبل فى كل ما يتعلق بأمر تربوى . وبالإضافة الى كل ذلك فان نقطة البداية فى ال ( SPECS ) ، هى النتائج والتغيرات فى محصلات وانجازات التلاميذ ، وفئات الشباب ، وكل التنظيمات المختلفة .

ويمكن القول بأن هذا النظام يشمل ثلاثة أنظمة فرعية وهى :

- ١ - التعريف بالهدف ، استنادا الى الهيئة الاجتماعية .
- ٢ - نظام التخطيط لتقوم البرنامج الدراسى المبني على الادراك والخبرة .
- ٣ - النظام الذى خطط ليقوم بأكثر قدر من المراقبة والمقارنة بين الأهداف المنشودة والنتائج العملية .

اننا نعتقد أن الاعتراف بهذين النظامين للتخطيط والتقوم - أمر واقعى وسليم . والشكل رقم ( ٦ - ٩ ) يبين الخطوات المتبعة فى النظام ( SPECS ) . على أنه لا بد أن تسجل هنا أن نظام ( SPECS ) لا يضع أى شرط أو الاستعداد لصلحية تلك الاهداف التى أنشئت من أجل البرنامج التربوى .

وهنا عاصر آخر فى نظام ( SPECS ) يشمل كل البرامج الخاصة بتقوم المنهج الدراسى . ومن المهم هنا ، فان أى مؤسسة تربوية تستعمل نظام ( PPES ) لا بد أن يشمل برنامجها بطبيعة الحال عملية التقوم .

ان على المؤسسات التربوية الرجوع الى واحدة أو أكثر من النظم الثلاثة المذكورة آنفا ، - نظام التقوم عن طريق الاهداف العامة والثانوية ، ونظام ( SPECS ) ، ونظام ( PPES ) - - والآ فعلها بأن تأتى بطريقة أخرى .



هذا مع العلم بأن نظام ( SPES ) يركز على موضوع « الاولويات » فيؤكد على القيم ، والتخطيط للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى ككل ، وذلك كجزء من عملية صنع القرار . ومعنى آخر فإنها تقدم عنصرا جديدا لعملية التقويم ذاتها فهذا النظام يمكن استعماله كعامل تقويم للبرنامج التعليمى كله ، أو أى جزء منه .

### « التقويم المبنى على البحث والدراسة »

لقد استعملت البحوث التعليمية قديما كوسيلة لتقويم البرنامج التربوى ، واستعملت بشكل أوسع فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن واتجهت الرغبة فى التعامل بها منذ الحرب الثانية . وقد برز القلائل فى السنوات الحالية لخدمة موضوع التقويم .

وفى بعض الحالات اتسع استعمال البحوث والدراسات لتقويم البرامج الدارسى فى كل مكونات النظام التربوى ، وتقليديا ، كان البحث الدراسى واسع الانتشار ، كما هو الحال عند استعمال التقويم المياري فى هذه الايام :

وبالرغم من أن ذلك قد شكل نشاطا بشكل أكثر اتساعا حول الأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كله ، حيث استعين بقدر كبير بعدد من الاختصاصيين فيما يتعلق بالمنهج التربوى والتخطيط ، الامر الذى ادى الى الحكم السليم على البرنامج . وعلى أية حال فقد كان من النادر أن تذكر الأهداف التعليمية لمدرسة معينة أو مرفق تربوى معين .

ان الكثير من الانظمة التربوية قد استعملت عبر السنوات الطويلة الدراسات المقدمة من المواطنين ، وكان الهدف من ذلك هو اشتراك الجمهور فى المجمع ، وكذا الهيئات التربوية فى عملية التقويم للبرنامج الدراسى ، أما الهيئات التعليمية على مستوى الكليات ، فتادرا ما قدمت خدماتها الاستشارية بالنسبة لهذه المجالات .

لقد أعد الدليل أو المرشد الدراسى الخاص بجمع وتحصيل الحقائق المختلفة . غير أن الآراء القيمة ، والدراسات والبحوث ، من قبل فئات اجتماعية ممتازة وغيرها فى المجالات التربوية التى تقوم بجمع الحقائق والمطومات المختلفة ، كل ذلك يمكن أن يكون جزءا من القيام بعملية التقويم .

ففى الولايات المتحدة مثلا قد طبقت الخطط الدراسية فى معظم الولايات فى الماضى ، وقد كان هذا النوع من الدراسات موجهها بشكل أكبر الى التخطيط للتركيب التربوى ، والميزانية التربوية ، وفى القليل من الاحيان الى نشاطات أو مظهر من « ماهر البرنامج



الدراسى ، وليس لتقوم البرامج التربوى .

وكذلك استعملت اللجان الباحثة لسنوات عديدة طريقة فى معالجة وتقدير الواجه المحددة فى المدارس ، مثل ميزانية المدرسة ، الشروط الموضوعية لمعرفة المتطلبات الثقافية والتعليمية لدى مجموعة معينة من الاطفال أو الكبار ، وكذا لمعرفة كيفية ادارة المرفق الدراسى المعين ، وغير ذلك .

وهنا يجب أن نشير الى أن الدراسات ، والبحوث ، والتحقيقات ، والتقويمات قد لا توصف من قبل الاختصاصيين بأنها عملية التقويم المقننة أو التامة . الا أنه واضح تماما أن بعض الفئات توصى بأن تصنع بعض القرارات ، وتتخذ بعض الخطوات وذلك لتحسين وتطوير البرنامج التربوى .

وغالبا ما تكون الاستفسارات الرئيسية الصادرة عن المقوم على الوجه التالى : هل تحققت المتطلبات والقيم المنشودة ، والادعاءات والاقتراضات المختلفة ، والعديد من وجهات النظر المقدمة فى المجال التعليمى ؟ وإذا كان كل ذلك قد تحقق ، فهل تعتبر صالحة وتفى بالغرض بالنسبة لأولئك الاختصاصيين من الناس ؟ و ' من القواعد او المقاييس التى استعملت فى هذا الصدد ؟ وهل تم الحصول على الحقائق البيانات والمعلومات المفيدة ؟ والى أى نوى من أنواع العمل المنظم والمدرّس اخضعت تلك الحقائق والمعلومات ، لتأتى بالنتائج المطلوبة ؟ وما هو الدليل الملموس على أن الجمهور لديه الكفاية فى الحكم على مدى الجودة فى البرنامج التربوى ؟

ونلاحظ أنه فى السنوات الحالية ، نادرا ما استخدم البحث والدراسات المختلفة من قبل المشفقين حول النمو فى المجتمعات البشرية ، وفيما يتعلق بصناعة القرارات المختلفة حول هذا الموضوع .

وعند إنشاء المعايير والقواعد المختلفة التى ستكون الحكم على كل ما يقدمه الجمهور فى المجتمع من التصوص ، والآراء ، وما شابه ذلك مما يتعلق بالتربية . لابد من استخدام كل البحوث والانجازات والدراسات ، لكنى تكون لدينا فى النهاية المعايير والمقاييس والقواعد السليمة .

والتقويم التركيبى للمنتج الدراسى يستفيد بما يحصل عليه من الحقائق والمعلومات الاساسية ، التى تتجمع وتشكل جزءا من عملية التخطيط ذاتها .

وفى التقييم التطورى ، تستقى الحقائق والمعلومات الإضافية من عدة مصادر أخرى على مستوى من الكفاءة ، وهذه بدورها تستفيد من ناحية أخرى من مختلف الحقائق والمعلومات ، ما أمكن ذلك . من خلال التقييم التربوى ذاته .

### تقييم الأوجه والمظاهر المختلفة للمنهج الدراسى :

ان استمرارية التقييم للاجزاء المتعددة للمنهج الدراسى تعتبر من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق القائمين بالتقييم ، لأن مثل هذا التقييم جوهرى فى عملية التخطيط . لأن كلا من المخطط ، والقائم بالتقييم يعملان جنباً الى جنب على تطوير وتحسين المنهج الدراسى ، ونلاحظ أنه — فى كثير من الحالات — يمكن لنفس الشخص أن يخدم كلا الوظيفتين بالتناوب .

ان تقوم المنهج الدراسى كخطة لتقديم أنماط من الفرص التربوية والثقافية لابد أن يشتمل على تقوم للخطة لاجل عملية تنظيم مجالات المنهج الدراسى وهذا ما تم شرحه سابقاً .

وقد استعين بأوجه الأنشطة التربوية المختلفة مثل ، الدورات الدراسية والتدريبية المختلفة ، وأنواع الفرص التربوية والثقافية والخبرات المختلفة من فئات معينة فى المجتمع ، كل هذا العناصر الفعالة استخدمت لخدمة الموضوع الذى نحن بصدده .

### الخطوات المختلفة لتقييم أجزاء المنهج الدراسى .

ان الدليل المرشد فيما يتعلق بتخطيط التقييم الذى تشكل أجزاؤه وحدة واحدة من المنهج الدراسى ، هو عبارة عن زمرة الاهداف الثانوية ضمن الاهداف العامة لمجال من مجالات المنهج الدراسى .

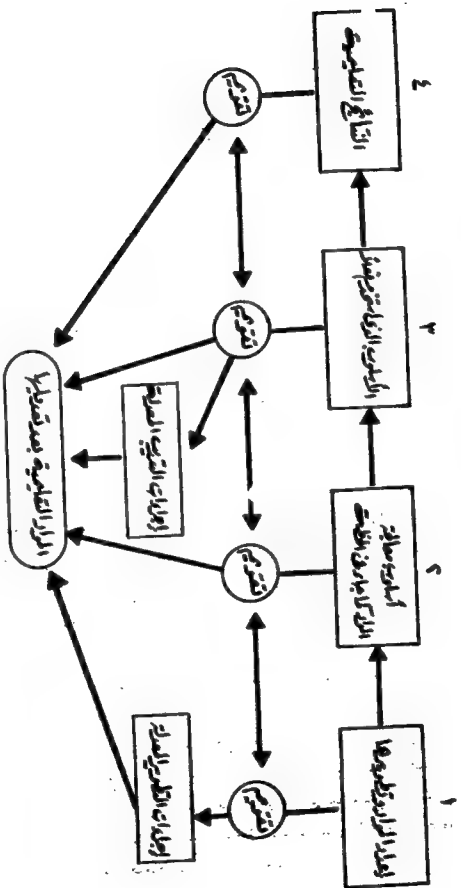
وعلى كل حال فان « سكر يفن » قد أشار فى حجة السابقة الى نوع من التقييم ، وهذا النوع يكون خالياً من أية قيود أو ما شاكلها ، وعلى القائم بالتقييم هنا ، — وبخاصة ذلك الذى يكون من خارج المجال التربوى — أن ينظر الى التأثيرات الفعلية للمنهج الدراسى ، بما فى ذلك النتائج المتوخاة ، كما هى مبينة فى الاهداف والغايات ، وبالإضافة الى ذلك يجب أن ينظر الى التأثيرات الجانبية ونتائجها . وذلك بالإضافة الى تلك المتوقعة عند لتخطيط لبرنامج دراسى أو لأى جزء من هذا البرنامج الدراسى .

انه لكى يحكم على جودة وكفاءة أى نتاج تربوى ، أو أية تأثيرات لبرنامج دراسى

معين . فانه من المرغوب فيه أن القائم بعملية التقييم يجب ألا يفصل الاهداف جانباً ، بل عليه أن يوجد المقاييس والمعايير لتلك النتائج التي ستظهر من خلال دراسة معينة للنتائج الحرة من أى مؤثرات تقييدية . وعليه تكون النتائج القطعية قد حكم عليها من حيث قدرة صلاحيتها وكفاءتها . بالإضافة الى جوهرها . وفي النص الذى جاء به « كرونباخ » Cronbach ( ١٩٦٣ ) والذى اصبح محط الانتظار فى الاستعمال الواسع له لعملية التقييم . نجد أنه قد حدد الاهمية الاساسية للمنهج التربوى ، والمقرر الدراسى ، ومشروع التقييم . وقد سجل كرونباخ « عند تقويم المقرر ، أنه لا بد من التحقق بالتجربة مما يحدده المقرر من تغييرات ، كما يجب التعريف بالالوجه المختلفة للمقرر والتي تكون بحاجة للمراجعة ، كما يجب التحقق كذلك من الاهداف العامة خارج محتوى المنهج التربوى نفسه . والاوضاع التربوية المختلفة ، واختيارات المهنة ، والمفاهيم العامة ، والقوى الفكرية ، والذكاء . كل ذلك من شأنه أنه يمكننا من أن نحصل على أفضل النتائج الممكنة من العملية التربوية » .

وهكذا نجد أن التقييم التكوينى يتضمن النتائج الضرورية للتقويم الذى من أجله وضعت أهداف المنهج وكذلك المقرر الدراسى ، والاجراءات المختلفة لذلك المنهج التربوى ، أو مجموع الفرص التعليمية التى يحصل عليها الطلاب ... الخ وبناء على ذلك يكون القائم بالتخطيط للمنهج الدراسى وفى وضع واضح تماما . وفى هذه الحالة يستطيع المخطط أن يقرر ما اذا كانت المادة التعليمية بالانجليزية تمثل الاختيار الافضل لفئة معينة من الطلاب فى مرحلة دراسية معينة أم أن الافضل أن تكون باللغة الفرنسية ؟ كما يمكنه أيضا أن يحدد ما اذا كان هذا الجزء من المقرر الدراسى يخضع للمطالبات التربوية لفئة من الطلاب بشكل مرض ، حتى يمكن أن يشمله المنهج الدراسى ؟ وهكذا نرى أن مساهمة المقرر تتمثل فى قيامه بتقدير الأفضليات والأولويات ، وكذا قيامه بالتحليلات المختلفة للقيم .

أما الخطوة الثانية من خطوات تقويم المنهج الدراسى ، فهى القيام بتقدير ما جاء به « ستاك » بصدد الحالات السابقة . وما جاء به ستيفلين وجماعته ، والذى يمكن أن يقال أنه يعتمد فى الدرجة الأولى على التكهن . وسوف يعطى المخطط الذى جاء به بروكاس أهمية كبيرة للشروط المؤثرة فى المنهج الدراسى ، وفى المعايير والمقاييس التى وضعا لتصنيف العناصر المختلفة ، وفى تخطيط تقويم المنهج الدراسى . لعلم الأحياء ، كما هو موضح فى الشكل ( ٦-١ ) ، فالتمامل الواقعى اذن مع التقييم — يحتمل أن يؤخذ بين الاعتبار أموراً هامة ومؤثرة — مثل الحالات السابقة ، والاحتمالات الممكنة الحدوث .



مشكلة (١٠-٩) يوضح إجراءات ونظميات التقييم التكويني للموارد التعليمية في مدرسة المناهج

والخطوة الثالثة . فيما يتعلق بتقوم المنهج الدراسى ، تتمثل فى جمع الحقائق والبيانات المختلفة ذات الصلة بالمنهج أو بجزء منه ، ولقد أشار « كورونباخ » كما جاء مسبقا الى وجود عدد من الطرق لاختيار المنجزات الطلابية المختلفة . الا أنه يجب أن نلاحظ أن التحصيل ليس القاعدة الوحيدة لتقوم المنهج الدراسى . وعليه فقد أوصى « كورونباخ » بالقيام بالملاحظات المنتظمة ، وعمل الدراسات والطرق المختلفة لتقوم المنهج .

و يدعى « ستاك » ( ١٩٦٧ ) فى هذا الشأن الى مدى واسع من الحقائق والمعلومات فى كل من الفاذج الثلاثة التى أشرنا اليها فى جزء سابق من هذا الفصل .

وبالنظر الى النتائج والمردودات ، فقد قام « كورونباخ » بوضع قائمة للانجازات الطلابية ، ومستوى الذكاء والمهارات فى أمور المحكات والتأثيرات فى المدرسين ، وتأثير العرف والعادة .

وفى نقاش لاحق بصدد الفوائد المتعددة للحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى ، نرى أنه قد أكد على وجه الخصوص على ضرورة الانتفاع بما يصدر من الأحكام والقرارات التربوية المختلفة .

ان التحليل لمحتوى المنهج الموصى به والمحتوى الفعلى ، والذي استعمل من قبل المدرس - وهو ما جاء فى المنهج - نجد أنه يمدنا بحقائق ومعلومات مفيدة للغاية عند القيام بعملية التقويم . وفى هذه الحالة فانه يمكن القيام بتحليل المحتوى على أساس الأهداف الثانوية المسبقة والمفاهيم الناتجة عن المنهج ، ومحتويات المناهج السابقة واللاحقة ، وكذلك المناهج الأخرى التى لها صلة بالموضوع فى مجالات الدراسة المختلفة .

ان المظهر الآخر المهم للمنهج الدراسى والذي يجب ضمه كجزء من عملية التقويم ، هو التنظيم ، أو شكل المنهج ، أو أى جزء منه .

والسؤال الذى يمكن أن تواجهه هنا هو :

هل أسهم النظام الذى استعمل فى مجالات الدراسة المختلفة فى تحقيق الاهداف ، وفى الحصول على النتائج المرجوة ؟ أم أنه قد عاق أو أثر تأثيرا سلبيا فى السعى لبلوغ الأهداف المنشودة ؟ .

أما المسؤلية الرابعة فى تقوم المنهج الدراسى فتكمن فى عملية تحديد المعايير والمقاييس ، والتى بواسطتها يمكننا أن نحكم على النتائج الميئة من حيث : ما هو الجيد ؟ وما هو المقبول ؟ وما هى الاستثناءات المقبولة ؟ انها جميعا تعتبر حقا مسألة صعبة للغاية .

وفى هذا الصدد نجد أن « ستاك » يقدم بعض الاقتراحات بصدد المعايير والمقاييس ، ويؤكد بشكل أكبر على آراء الخبراء وجهات نظر أولياء الأمور . الا أنه يعترف بأنه لا يملك الا القليل من العون فى هذا الشأن . وبالتأكيد فان نتائج الاختبارات المعيارية لا تعطى أية مساعدة فى هذا الموضوع .

اننا فى هذه الحالة لا نرى ببساطة أننا نقوم بعملية مقارنة بين تلك الفئات المختلفة بدون تقديم الاثبات والدليل لما هو منشود أو مرغوب . لقد اقترح أنه اذا ما وضعت المقاييس والمعايير على ضوء معرفة وفهم الحقل العلمى الذى تكون مادته العملية هى السائدة والمسيطرة ، فان ذلك يعنى كثيرا فى آراء المثقفين والخبراء فى مجال البحث .

وبالمثل فان الفيزيائيين ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس سوف يساهمون بما يقدمون من الأوجه ذات النتائج الهامة فى التربية والتعليم .

كما أن المدرسين ذوى الكفاءة العالية يمكنهم أن يقدموا العون فيما يتعلق بتلك المعايير والمقاييس . وبالمثل فان المهتمين من أولياء الأمور بالموضوع يمكنهم الاسهام أيضا ، باستعمالهم للحقائق والمعلومات المقارنة التى يحصلون عليها من النظم التربوية الأخرى .

ولقد اقترح « ستاك » أن على القائم أن يعطى الحالات السابقة كل الاهتمام . وأن يهتم بالاحتمالات والقرائن كما كتب عنها ستيفلين وجماعته .

وأخيرا فان على من يقوم بالتقويم للمنهج الدراسى ، أن يقوم بعملية الحكم على مدى الانسجام والتطابق بين النتائج المحصلة من المنهج الدراسى أو أى جزء منه ، وبين النتائج المنشودة هنا ، لأنه سوف يرجع الى اهمية النتائج الماثلة ، وانها لم تكن قد شملت حين وضع الأهداف بأنها لم تكن بين النتائج المنشودة . كما أنه ينتظر من المقوم أن يقدم التحاليل القسيمة التى تشير كثيرا الى ما يتحمله من عبء هذه الأحكام والمحصلات ، والنتائج يجب أعدادها لكى تشمل من قبل صانعى القرار . ومرة أخرى نقول أن هذه مسؤولية نادرا ما تأتى كاملة ووافية بالفرض المطلوب .

**مثال عن تقويم المنهج التربوى :**

ان عددا كبيرا من أمثلة التقويم للمنهج الدراسى توجد فى المراجع التربوية المتعددة ، ومن الاهتمام الكثير والمتزايد بعملية التقويم ذاتها ، وكذلك بعض أنظمة التدريس وهنا لا بد أن نشير الى المشروعات التى وصفها بروفاس . فى الفصل الرابع من كتابه السابق ذكره

(١٩٧١) نجد أنه يصف فى مخططة هذا مقياسا أو مقيارا للمنهج مطبور أو منشود . وفى الفصل التاسع يشير الى أوجه ومظاهر المنهج التربوى فى معاهد ولاية بطرسبورغ بالولايات المتحدة . إن كل هذه الايضاحات المختلفة ، تبين الطرق والتقنيات المستعملة فى كل من التقويم التطورى لمشروع أو المنهج والتقويم التركيبى فيما يتعلق بالمحصلات والنتائج .

لقد قدم « هولدا جروب مان » وصفا للطرق المستعملة فى كل من التقويم التطورى ، والتقويم البنئوى أو التركيبى لثلاثة من مشروعات تطوير وتقويم للمنهج الدراسى ، ولذا نجد أن الخطوات المستعملة فى دراسة وبحث المنهج الدراسى لعلم الأحياء مثلا سوف تعطينا فكرة بالتفصيل عن تلك المشروعات الخاصة بتطوير وتقويم المنهج الدراسى اذ تعتبر كايضاح ممتاز لمنهج التقويم . فخطوات وعمليات التقويم التطورى الثلاث لدراسة المواد التعليمية للمنهج الدراسى لعلوم الأحياء نجدها موضحة فى الشكل رقم (٦-١٠) .

لذا نجد أن كثيرا من فئات ومجموعات الحقائق ، والمعلومات والملاحظات المنظمة — التى تستعمل عند التقويم ، ونذكر منها على سبيل المثال : التوسع فى الاستعمال ، مصادقة الفريق المقابل أو السند ، درجة التأثير من كل من الفئات المحلية أو الخارجية ، الكتب الرسمية وغير الرسمية المشجعة فى الموضوع ، والدراسات المتعلقة بالتقويم .

إن الدراسات المطروحة والمتعلقة . بالتقويم تتضمن مساهمات المدرسين والطلاب ، والمنظمات المتخصصة ، والعلماء والمثقفين ، والقائلة من الوسيلة الاختبارية ، والزيارات التربوية الميدانية . إن القائلة من وسيلة الاختبار — كقاعدة لمراجعة مواد المنهج الدراسى — موضح بشكل تفصيلى فيما قدمه « هولدا جروب مان » لمشروع من المشروعات الخاصة بالبحث المتعلق بالمنهج التربوى .

ففى شكل (٦-١٠) نجد أن الخطوط التى توضح العلاقة بين التقويم والتطوير تعتبر إرشادات مفيدة لفهم عملية التقويم التطورى لمنهج أو برنامج جديد .

ولكى نختتم هذا القسم الخاص بالمنهج الدراسى ، نلاحظ مرة أخرى أن المنهج أو البرنامج كله ، سواء منه ما وضع للأطفال أو للكبار يجب أن يقوم .

ولقد عولجت هذه الناحية فى القسم السابق بتقويم البرنامج أو المنهج وزمرة الفرض التعليمية ، أو أى جزء من المنهج التعليمى . لذلك نعتبر هذا مطبورا من مظاهر هذا التقويم ، بل يسهم بشكل جدى عند التقويم ، للمنهج التربوى ككل .

وعلى ذلك فخطه المنهج الدراسي للنظام التربوي ، أو لدرسة من المدارس الخاصة المشابهة ، وتقوم البرامج التربوي ، يشكلان جزءا متكاملًا من العملية بتقديمها الحقائق والمعلومات الجوهرية للأوجه العريضة الأخرى الخاصة بتقوم المنهج التربوي أو الدراسي .

### التعليمات المتعلقة بالتقويم :

إن التعليمات التي تتبع عند تطبيق المنهج يجب أن تقوم في مسارها الصحيح كعمليات هادفة . وذلك لكي يتسنى للمدرسين وغيرهم من صانعي القرار أن يقوموا بعملية الاختيار المثلّي للأهداف التربوية ، والطرق والأساليب المختلفة ، والمحتوى وطرق التدريس ، وكذا الطرق التقويمية ، بقصد تحقيق النتائج المنشودة .

ونفس المخططات الثلاثة السابقة في هذا الفصل ، قابلة للتكيف مع التقويم التربوي ، ولأوجه المختلفة لجمع وتحصيل الحقائق والمعلومات ولخطة انشاء جداول المواصفات التي قدمها ( بلم وهاستنج ومادوس ) وكذلك لمجموعة الجهود المتعلقة بالمراحل الابتدائية ، ومتطلبات التقدير ، والمخططات التكنية اللازمة للأهداف . كل أولئك أمور مساعدة بصدد الموضوع .

على أنه يجب أن نؤمن بأن الاجراءات والمخططات المتعلقة بالتقويم التربوي ، يجب أن تتبع الشكل العام ، كما نوقشت في القسم السابق من هذا الفصل .

فالمخططة الأولى وهي مرحلة المائلة والتطابق ، والتقويم التجريبي المؤسس للأهداف التربوية . اذ يمد هذا باختصار امتدادا لتقويم الأهداف والغايات الثانوية . والعنصر الهام في هذا المظهر من مظاهر العملية ، أنه يمكن أن يوجد بالكل أو لا يوجد أى من الأهداف التربوية ، لوحدة معينة من الأنشطة التعليمية ، والتي قد تكون ضئيلة المقدار الى حد ما أو قد تكون بمقدار دورة دراسية سنوية مثلا ، وقد تكون تلك الأمور غير معينة بوضوح .

ان دليل المنهج الدراسي يمكن أن يضع قائمة بالأهداف لاختيار الممكنات المتأصلة في كل وحدة وكذلك النشاطات اللازمة لها ، ومن ثم تترك للمدرس للقيام بتطوير وتحسين القائمة مستقبلا

وهناك عدد قليل من الأهداف العامة التي يمكن مقارنتها بالأهداف الثانوية لكامل الدورة التعليمية ، وتترك كليل المسؤولية لتشكيل أو رسم الأهداف التربوية على علق المدرسية أو المدرسين .



وهكذا فإن على القائم بالتقويم أن يتخذ الخطوات اللازمة وأن يجعل المدرس أو المدير لأي نشاط تربوي معين ليضع النتائج المنشودة . وفي بعض الحالات يمكنه أن يستنتجها من خلال الملاحظات ، أو من خلال التباحث والتشاور مع زملائه من المدرسين .

وبغض النظر ، فإن على القائم بالتقويم أن يضع مجموعة من النتائج المنشودة ، مثل القيام بالتقويم . ان هذا لا يعتبر رفضا وتبرؤا من عطل (Goal Free Evaluation) بقدر ما هو توضيح لفكرة انه عند التقويم للمنهج التربوي ، يكون من الضروري انصاف المدرس ، واعطاء ما يأتي به من الأهداف كلا الاعتبار . والتحقق من كيفية امكان انجازها من قبل الفريق المساهم .

وعلى أية حال ، فالمقوم - وبخاصة المقوم الخارجي - لابد من أن يعطى اعتبارا للنتائج الملازمة والمصاحبة للمنهج الدراسي .

وفي الواقع ، إن مثل هذه الحقائق والمعلومات - سوف تسهم عند التقويم بتلك الأهداف والغايات المحيطة نفسها . كما ستساهم أيضا عند التقويم في النوعية والمميزات والحسنات الأخرى للمنهج الدراسي ، هذا بالإضافة الى الأحكام المتصلة بالمنهج والدورة الدراسية ، أو أى من الأجزاء التي تم توقعها .

والوجه أو المظهر الأول ، والذي يجب أن يأتي بعد ذلك هو هذه الأهداف والغايات . ان الذي يقوم بالتقويم - يجب عليه أن يتحقق من التطابق والانسجام بين هذه الأهداف ، والأهداف العامة والثانوية التي عرفت من قبل وقومت . ويجب أن يقوم كذلك بتعريف النتائج الهامة المشمولة ، أو التي لم تكن ضمن النتائج المنشودة . ومن ثم بتقويم ميزاتها وجناتها وجدارتها على ضوء الأهداف والغايات الثانوية .

ان الاجراءات لتقويم الأهداف التربوية هي نفسها التي تستعمل في تقويم الأهداف ، والتي ذكرناها سابقا في هذا الفصل .

ويجب أن نؤكد هنا أن صلاحية الأهداف وملاءمتها لا يمكن تقديرها أخيرا ما لم تكن قد بلغت المرحلة الأخيرة من التقويم التركيبي السابق ذكره .

#### تحليل الحالات السابقة

ان المظهر الثاني في التقويم التربوي هو حين تقدير وتعيين الحالات السابقة أو الحالات المقارنة ، وأهم هنا في المقام الأول من بين تلك الحقائق ، هي الخصائص المتصلة بالطلاب

الذين شملهم الجزء التربوي في التقييم .

ان هذه الحقائق والمعلومات اساسية وجوهرية للحكم على النتائج الواقعية ، والمنشودة . وكذلك لها نفس الأهمية عند وضع المعايير والمقاييس التي تحكم بها على مدى جودة وملاءمة التعليمات . وبالإضافة الى ذلك فان هذه الحقائق لا بد من الحصول عليها بشكل فردي من قبل الطلاب ، وهذا عبء هائل كما اشير اليه سابقا الا ان التقييم سيكون غير ملائم وغير كاف ، ليتخذ كقاعدة أو أساساً لصناعة القرار ، ما لم تؤخذ تلك الاعتبارات التي ذكرت آنفا بعين الاهتمام .

ثم أنه يجب أن نفهم أن أنواع الحقائق والمعلومات لها أهمية خاصة في التقييم التربوي ، وهي تشمل :

- ١ - القدرات ، ومستويات الذكاء ، وقابليات الاستيعاب لكل طالب من الطلاب .
- ٢ - الأوجه الملائمة والمناسبة للوضع التطوري لكل طالب في الوقت الذي يتدنى منه تقوم أى من الأجزاء الدراسية أو التربوية ، وعلى الأخص ، المعرفة المطلوبة ، والتطوير العلى ، والمهارة ، والذكاء ، والقدرة على توجيه الذات ، والقدرة على توجيه الطالب لنفسه وأنشطته التربوية في الطريق السليم .
- ٣ - أى دليل أو شاهد يمكن احرازه فى أسلوب التدريس ، ومصاعب الدراسة ، والقابليات الدراسية الخاصة .
- ٤ - طبيعة وصفة الحافز للمشاركة في التعلم ، بما في ذلك الاهتمام الشخصى ونشاط الوظيفة ، وطبيعة الدعم العائلى ، والوضع البيئى .
- ٥ - ما يمكننا بواسطته التعرف على الطبيعة الاجتماعية ، والانحلاعية والمتاخ الفكرى للفريق التذ الذى ينتسب اليه الطلاب .

والصعوبة فى الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة والخفية من هذه الأنواع قد عرّف . ولكن علماء النفس ، والمقومين - ذوى الكفاءة العالية - يمكنهم أن يحددوا كثافة الوسائل التعليمية للأطفال ، والكبار ، والمدرسون أنفسهم غالبا ما يكون فى امكانهم أن يحددوا كفاءات معينة فى تحليلهم للصفات مثل هذه الأنواع . فالانحراف ، والاندفاع غير الواعى ، ليسا من الأمور المقبولة ، لتتخذ كمعيار لتقييم منجزات الطالبية .

ان النماذج والمعايير للامتحانات التوجيهية ، والحقائق والمعلومات الصادرة عن التقييم على المستوى الوطنى للتقدم التربوى ، ومعظم الحقائق المقارنة ليست لها قائمة تربوية ، أو

هى فى الواقع مضرة بالتقوم الذى يمارس حالياً ما لم يستطع الإنسان تحقيق التطابق والاتساجام بين طلابه والمرجع السليم بصدد العناصر المناسبة والمطابقة لصفات الطلاب .

والأنواع الأخرى من الحالات السابقة أو الحقائق التكهنية ، هى الأخرى ضرورية—  
وليرجع القارئ الى « ستيفليم » Stufflebeam وزملائه ، والى نصوص « ستاك » .

### دراسة تفاعلات الطلاب :

ان المظهر الثالث والمهم فيما يتعلق بالتقوم التربوى يمكن أن نقول أنه متصل بعملية التفاعل فى الفصل الدراسى .

ويصف « ستاك » هذا المظهر بمحضر جلسة ويصفه « ستيفليم » وزملاؤه بعملية تقوم . أما « روسنشاين » Rosenshine فيتكلم ببساطة عن تعليم صف أو فصل مدرسى .

فذلك النوع الجوهري من الحقائق والمعلومات والذى يتعلق بتقوم المنهج قد اعترف به الأخصائيون فى الطرق الجديدة للتقوم .

ولا يقتصر دور تلك الحقائق المتصلة بالتفاعل على تمكين القائم بالتقوم من اصدار الأحكام على حالات الطلاب وأوضاعهم فى الفصل المدرسى ، حيث غالباً ما يبرز الطلاب النتائج المختلفة ، ولا على تلك التكهانات بصدد صناعة القرار ، ولكن عملية التفاعل نفسها هى المساهم الأكبر فى الانجاز لكثير من الأهداف التربوية .

اذن ، فتقوم نتائج الطلاب — يجب أن يتم ويحدث عند مقارنة التفاعلات الطلابية — اذ أن النظم لتحليل وتصنيف عملية التفاعل فى الفصل المدرسى قد وصفت فى كثير من المراجع التربوية الحديثة اذ أن الطرق التى استعملت بشكل مكثف هى طرق « فلاندرس » و « أمدون ييللاك » و « سميث موكس » ، مع أن المطبوعات الأكثر حداثة لفلاندرس والطرق الأخرى القريبة منها يمكن أن تكون أكثر ملاءمة فى هذا الشأن .

ان احتمال شريط الفيديو قد سهل العملية بشكل مذهل كما أنه يمكن القول . بأن هناك فائدة لا بأس بها حيث عن طريقها نجد أن كثيراً من المربين قد حصل على نتيجة لرد الفعل الخاص للطلاب تجاه العملية التربوية فى فصل مدرسى معين .

وقد استعملت هذه الطريقة بوسع فى المرحلة الجامعية ، وهى بالطبع ذات قيمة

للمراحل الدراسية ذات المستوى العادى .

أن مؤشرات التفاعل هذه ، وما يحدث من تقدير للدرجات ، والآراء المختلفة المستقاة من مصادر موثوقة ، والمؤتمرات والمقابلات — كل هذه الأمور تقدم الفائدة الكبيرة فى هذا الشأن من تفاعلات الطلاب .

والمعلومات المتعلقة بعملية تفاعل الطلاب فى الفصل المدرسى والتي جمعت بواسطة تلك الوسائل المتعددة — غالبا ما تكون بحاجة لتحليلها والتعامل معها كطريقة موثوقة بها يمكن الاعتماد عليها .

ان « ستاك » و « روسنشاين » لا يناقشان طرق وأعمال الحقائق والمعلومات المختلفة فحسب ، ولكنها يحددان عددا من المراجع التي تقدم اقتراحات اضافية أخرى .

### تقدير نتائج الطالب :

تقدير إنتاج الطالب عن طريق الاختبارات التي لا تنتهى كان تقريبا هو النوع الوحيد من التقييمات ، فى السنوات الماضية .

أما الآن فان أية خطة للتقويم التربوى ، حتى التي يمكن أن نعتبرها طرقا حديثة جدا فى هذا الشأن ، تستند بشكل كبير على الاختبارات الرسمية والتقديرية التقنية والفرق بين الطريقتين يمكن فى الطبيعة المحدودة جدا لمجمل خطة التقويم ، والأنواع المختلفة للحقائق والمعلومات التي جمعت فى الاجراءات التقليدية . وهذا فيه اختلاف أيضا عن خطط المنهج الدراسى التي يوصى بها اليوم .

على أنه يجب أن نورد هنا أن العامل الذى أدى بالتقويم فى السنوات الحالية الى ما هو عليه اليوم من بقائه متروكا جانبا — هو طبيعة التقديرية والمعايير المستعملة والطرق المختلفة فى التعامل مع الحقائق والمعلومات المختلفة ، وتحليلها ، كجزء من عملية التقويم الكلى .

لقد كتبت الكثير من الكتب ، وأجريت العديد من البحوث ، اذ تدور كلها حول اختبارات الطلاب ، وتقدير منجزاتهم العلمية .

ومن هنا نجد أننا وخصوصا فى البلاد العربية لم نعط أى اعتبار لكل ذلك بل أن ما نقوم وما سوف نقوم به فى هذا المقام هو أن نعتبر ونفحص بعض القضايا الهامة والمطبوعات الضرورية فى ذلك الشأن وذلك من حيث ارتباطها بالكمية التي نستعملها .

فالنقطة الأولى ، والأكثر أهمية ، والتي يجب أن نبدأ بها - وقد تكون في غاية الصعوبة أو الاستحالة - هي أن نقدر كميةً من خلال الاختبارات والوسائل المختلفة ، للكثير من النتائج والمحصلات المنشودة ، ذات الأهمية الكبيرة ، وتقصّد بتلك النتائج - المتطورة والتي تم إنجازها في عملية التّقوم .

ويجب أن ندرك أن الترجمة البديية لهذه النتائج قد تكون في كثير من الأحوال خاطئة . حيث أنه يجب أن ندرك أن هناك طرقاً أخرى ، بالإضافة الى الاختبارات يمكن استعمالها لجمع المعلومات المختلفة حول ما أحرزه الطلاب .

واعترافاً بالواقع ، فإن المقوم يواجه مشكلة أكثر صعوبة من هذه الطرق في الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة . وبالإضافة الى ذلك فإن التحليل ، وطريقة معالجة الحقائق والمعلومات يمكن أن تخلق عقبات وحواجز كبيرة . إذ أننا في أغلب الأحوال نجد الكثير من الجداول ، وإرشادات وأدلة المنهج الدراسى والكتب المختلفة ، وغير ذلك من النصوص التي لها ارتباط دقيق بالمنهج الدراسى ، والتخطيط الدراسى ، وغير ذلك مما يتصل بالتربية ومبادئها كل ذلك يقدم بشكل أو بآخر مساعدة جيدة فيما يتعلق بجمع الحقائق والمعلومات التي تساعد في ميدان التّقوم .

وبالإضافة الى كل ذلك ، فالبحوث المختلفة ، وتحليلات الأنشطة التي تجري داخل الصفوف الدراسية والتي تعتمد على الملاحظات ، والكثير من وسائل البحث ، بالإضافة الى أنواع المقابلات التربوية كل هذا يقدم الأمثلة العملية للمسار الواسع للتّقوم الدراسى .

إن هذه النتائج والمحصلات بوصفها نتائج عامة للدراسة والبحث - بشرط أن يقبل ذلك - من يقوم بالتّقوم كنتائج صالحة - تكون ذات قيمة كبيرة فيما يتعلق بتّقوم المنهج التربوى ، أو المنهج الدراسى على مستوى صف من الصفوف الدراسية ، أو المدرسة من مدارس الدولة .

إن القيام بعمل مراجعة للمنهج التربوى ، والحصول على الكتب الجديدة ، وشراء الموارد الدراسية والتربوية الجديدة ، والاستفادة من الطرق والوسائل الأخرى المتعلقة بالتربية ، والتطوير والتجديد لعملية التفاعل الدراسى في الفصل الدراسى ، وكثير من القرارات الإدارية يجب أن تعطى وقتاً مثل تلك للمحصلات .

### استعمال المعايير والمقاييس :

بعد أن يتم الحصول على الأنواع المختلفة من الحقائق والمعلومات من كل المصادر العملية الملائمة ، فإن على القائم على عملية التقويم أن يقوم بالحكم على الاستحقاقات والحسنات والميزات الخاصة بتقوم المنهج التربوى .

ان هذا المظهر يعتبر من مظاهر هذه العملية ، وهو مطلوب ولكنه شاق ، ولذا تصبح التقنيات والاجراءات بصدد وضع المعايير والمقاييس موضع انتباهنا .

ومن المعروف أن هذه المقترحات والتوصيات متساوية فى صلاحيتها للقيام بتقدير المعايير والمقاييس التعليمية ، وفى الواقع فإن الخطوة الأخيرة هى جزء من نفس المحاولة . وفيما يلى سوف نحدد بعض النقاط حول المعايير والمقاييس استنادا الى صور وأشكال معيارية استعملت لتقوم العملية التربوية والتعليمية :

وينبشئ أن نحلم أن للاختبارات التى تقدم معايير ومقاييس كمية — ولكن ليس بالضرورة — يمكن وضعها على أساس الاحصاء العادى للطلاب .

فالمحصلات والنتائج التى تناولها مجموعة عادية من الطلاب تكون قد قومت ، وبعدها نجد أن من المقياس ، كيف أن الطالب يحصل على نتائج معينة بالمقارنة مع فريق من زملائه الطلاب فى نفس المستوى . والميزان أو المقياس هنا يكون عادة محددا للدلالة على المحصلات المنجزة أو للدرجات المثوية .

وعليه ، فإن معدل أو متوسط المحصلات والنتائج فى كل فصل دراسى ، بنفس المنزلة والمرتبة كما حدده النظام المدرسى . وهكذا فأننا نجد أن احصاءات الطلاب يمكن تقديرها .

والوسيلة الثانية هى تحديد قاعدة أو معيار مرجعى للمحركات الطلابية على أنه يجب أن نفهم أن استعمال الفحص الفئوى لتقدير المعدلات أو النسب المثوية بين الطلاب . وميزان التساوى سيوضع من قبل الفئة التى يجرى فحصها . وهذه لا تشير الا الى درجة أرتبة الطلاب بالمقارنة مع زملائهم من الطلاب المشتركين فى الفحص .

وهذا المعيار قد تكون له قيمة فى التخطيط التربوى الخاص بالحالات الفردية ، الا أنها لا تزال عاجزة عن تقديم أى دليل أو اثبات ، بخصوص نوعية التربية ، أو القبول والرضا المتعلق بمستوى الانجازات لفصل مدرسى معين ، أو فئة طلابية معينة .

ان الاختبارات والفحوص المعيارية المحككة ، قد بدأ استعمالها فى البلاد المتطورة بتوسع فى السنوات الحالية ، وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بتوحيد تقليص الانجازات ، وبعض

## أنواع المسئوليات ، ومناهج التطعيم المنفرد .

وفى هذه الأنواع من الاختبارات والفحوص ، يكون المعيار افراديا ، الا أن المقارنة مع الفحص الاحصائى يبقى كذلك أمرا ممكنا . فالمعيار أو المقياس هنا ، هو امتداد لما سوف ينجزه الطالب من المهام المصنفة فى بند الاختبار ، وإذا كان المقصود فئة من الطلاب ، فالمعيار هنا هو نسبة عدد الطلاب الذين أُنجزوا المهمة على أحسن وجه .

وفى الاختبار المعيارى المذكور ، نجد بند الاختبار أو مادة الاختبار يجب أن تحدد النموذج النهائى لنوع السلوك المعين بواسطة أحد الأهداف ، لذلك الجزء من الأجزاء المختلفة فى الميدان التربوى .

وإذا كان الغرض من الفحوص هو تقدير النتائج والمحصلات لعدد من الأهداف السلوكية المعينة : والمتصلة ببعضها البعض ، فانه يمكن أن يحتوى على بنود الاختبار التى تقوم فقط بتعيين الدليل أو الاثبات لمثل ذلك السلوك ، أكثر من كونه اختبارا لكل هدف من الأهداف .

ولكى نقوم بتقدير منجز من المنجزات لغاية أو هدف من الأهداف غير السلوكية ، فانا سوف نحتاج الى الحدد المائل من البنود الاختيارية ، وهذه يجب أن تنشأ أو تشكل نموذجا ومعيارا نائيا لمثل هذه الكفاءات .

إن التعليم لغرض أو بقصد السيادة والتبحر ، هو جزء من هذا التطور والنمو العام نفسه ، والتربية فى العادة إفرادية ، والطالب يبقى مع مهمة وفرض دراسى لفترة من الزمن ، إلى أن يصل الى مستوى منشود من البراعة والادراك . وهذا المستوى يجرى تقديره وتقييمه بعد ذلك عن طريق نوع من الاختبارات المعيارية .

إن المعيار الاختبارى المحكم هو نوع بالغ الأهمية فيما يتعلق بتقوم العملية التربوية ، وإن استعملاتها فى السنوات الحالية كانت مرافقة وملزمة كطريقة وأسلوب تربوى ضيق للغاية ، وهو على الأخص طريقة تدريس أكثر منه أداة تقييمية تحكم على مدى الجودة فى التربية والتعليم .

ولكن ، من ناحية أخرى فانه يمكن لمن يقوم بالتقوم ، بالعمل مع أحد المدرسين ، أو مجموعة منهم ، فى إحدى المدارس ، ولذا يمكن لذلك المقوم الحصول على الحقائق والمعلومات القيمة وذلك باستعماله أنواع الفحوص المعيارية المحكمة .

وقد نصبت مؤسسة راند Rand بالولايات المتحدة فى هذا المجال على ما يلى :-

يبقى الكثير من الجهد والعمل المتواصل الذى لابد من القيام به لاجل تطوير المعايير الاختبارية المحكّمة الا أنه بالرغم من كل ذلك - يظهر أنها تعد بالكثير فيما يتعلق بهذا الموضوع وقيمتها العظمى الممكنة هى أنها تركز على المحتوى التربوى والثقافى وتصفب الكثير من المعلومات الشافية وتفسح المجالات أمام المنجزات الفردية .

ان الاختبارات التى يضمها المدرس لحالة معينة من الحالات هى عادة معايير محكمة ، بالرغم من أن صلاحية بنود الاختبار ، أو صلاحية المكاسب والمنجزات الطلابية - يمكن القيام بالتساؤلات حولها . ومع ذلك فانه يمكنها أن تقدم من الحقائق ما هو أكثر أهمية ، للاغراض التقييمية ، أكثر من الفحوص والاختبارات المطبوعة ، ما دامت ستكون المعايير والمقاييس للمحصلات والنتائج المنشودة والمرغوبة فى وحدة تربوية معينة الاحكام .

وإذا ما اقتربنا كثيرا من كل تلك الحقائق ، والمعلومات المختلفة المتوافرة والتى يمكن الحصول عليها بواسطة القرائن والدلائل ، والحالات السابقة ، أيضا يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظات والمعاينات والحقائق الأخرى التى يكون لها ارتباط ما بالاحتمالات ، وامكانات الحدوث مستقبلا ، والتى من خلالها كان التعليم يقدم فى الماضى ، فان القائم بالتقوم يعطى أحكامه حول حسنات وميزات وكفاءة المنهج الدراسى على ضوء الاهداف والغايات المنشودة .

ويمكن القول فى هذا الصدد أنه من الواضح أن يمثل تلك الأحكام تقدم من المعلومات ما هو أكثر اتصالا وفائدة ومعنى ، عن كل ما يقدم من تلك الجداول لوسائل التدريس ؟ أو تلك الدرجات التى تبين النسب المئوية للطلاب .

ولا يفوتنا أن ننوه هنا الى أنه من الضرورى جدا - عند القيام بعملية اصدار الحكم المعين ، على نوعية المادة التعليمية وجودتها - الاستفادة من كل الآراء والأفكار المختلفة للطلاب أنفسهم ، وكذا الأخصائيين والباحثين .

ولكن المسؤولية الأخيرة والنهائية المقاه على عاتق القائم بالتقويم ، هى أن يسجل ويدون النتائج والمحصلات لصانئ القرار وغيرهم من المخططين . ونؤكد مرة أخرى أن المهمة تتطلب براعة وإبداعا ، وفيها عميقا للاغراض المختلفة للتقوم .



كما أنه يمكننا أن نقول أيضا : أن أى اختبار أو فحص يجرى على التقاير المختلفة المتعلقة سوف يكشف - بلا شكل - سخف وضحالة مضمون ومحتوى ذلك الفحص أو الاختبار والكثير من هذا الصنف يرجع الى عدم ملائمة التقييم ذاته . الا أنه فى أكثر المشروعات التقييمية ، والتي يمكن أن تمتدحها لنوعيتها الإيجابية الى حد ما ، ولذا تكون بحاجة الى أن نصيف الكثير الى هذا النوع ، لكى يصبح مرغوبا فيه ومستحبا .

**تقوم عملية التقييم :**

ان تقوم البرنامج الدراسى ، لمدرسة معينة ، أو لنظام دراسى معين ، لا يكون كاملا ما لم يجرى تقوم عملية التقييم ذاتها بالنسبة للبرنامج التعليمى والتربوى المعنى . وبالطبع ، فان الاجراءات الخاصة بتقوم كهذا ، يلزم نفس الخطوات والاجراءات المتبعة فى كل أوجه ومظاهر التقييم وما دنا بصدد التقييم ، فان المستقلين من المقومين ، من خارج النظام المدرسى ، سواء أكانوا تابعين لنظام تربوى معين ، أم كانوا تابعين لأى مؤسسة من المؤسسات المهتمة بالتربية والتعليم ، فان أمثال هؤلاء يجب أن يكونوا على رأس القائمين بالتقوم لأنه متى اتخذ هذا الاجراء طريقه فى التقوم بشكل منسجم فى كل المجالات التربوية ، يظهر لنا التقوم عددا كبيرا من صور الاختبارات المدرسية ، والاجراءات الادارية التربوية ، وكذا الكثير من البحوث والدراسات المختلفة وكثير من التقارير الخاصة بالتقوم ، كل هذا سوف يظهرها التقوم فى حالة من الفشل والضحالة .

وقد أشار « ستاك » الى احدى هذه المشكلات المتعددة الخاصة بالتقوم فى مجال التربية والتعليم ، والى ما كانت عليه عند تحقق النتائج والمحصلات . فأوضح « أن هناك اعتقادا عاما لدى المشفقين ، بأن المناهج المثالية - لا يمكن ان تكون الا تلك التى قد صممت لفئة من الفئات على حدة ، أو لاسلوب دراسى خاص ، أو لفئة واحد من الأطفال على حدة » فاذا ما صح هذا الاعتقاد ، فان جميع طرق التقوم التربوى ستكون ذات قيمة لا تقدر .

ولانهاء هذا الفصل - نشر مرة أخرى الى المخطط المبين فى الشكل ( ٦ - ٦ ) والذى يوضح مجال وطبيعة تقوم المنهج الدراسى والمجهود الكبير للحكم على مدى جودة المنهج الذى تقدمه المدرسة فانه يجب على الأطفال ، والشباب ، وكل الدراسين أن يستوعبوا كل هذه الأنواع من التقييمات . كما أنه يجب أن يكون واضحا أن التقييمات الخاصة بمناهج التربية والتعليم ، والتي تكون غير كافية فى المفهوم والرؤية والتنفيذ ، والتي تكون أيضا محدودة المجال ، ومضللة فى التحصيل لا تكون قليلة للقيمة الحقيقية فقط لصانعى القرار ، ولكن يمكن أن تكون أيضا ضارة جدا بالتقوم الذى يقوم به الطلاب .

ومن ناحية أخرى ، فإن الفهم الجيد ، والتنفيذ الجيد لمناهج التقييم يقدم من المعلومات  
القيمة للمشرفين ، وللآباء والطلاب أنفسهم ، كما يسهم مساهمة فعالة في انشاء برامج  
ومناهج تربوية أفضل ، وأكثر نفعاً .

## الباب الثالث:

لا يمكننا دراسة الاستراتيجيات والنظريات دون ترجعها الى تطبيقات عملية فى بلادنا العربية ، ولذا فقد اهتم الباب الثالث - بفصليه السابع والثامن - بنظريات أسلوب النظم فى التربية وتطبيقها على المناهج ، بالإضافة الى نموذج تصورى لتطوير المناهج فى البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم .

ولذا نجد أن الفصل السابع فى اهتمامه بأسلوب النظم يؤكد على معنى تحليل النظم بشكل عام ، تحليل ومناقشة مستويات تحليل هذه النظم بمستوياته الست التى تؤكد على تصور النظام ، وتحديد أهداف هذا النظام ، ووضع الاجراءات البديلة لاختيار البديل الأفضل لتنفيذ النظام .

أما الفصل الثامن فهو يهتم - كما سبق التنويه - بتصور نموذج لتطوير المناهج فى البلاد العربية والمستمدة من أسلوب النظم ، مؤكدا على عمليات الاتصال داخل المؤسسة التعليمية ، والاتصال بين أفراد هذه المؤسسة ، وفعاليتها ، ومجال الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة المحيطة بها ، والأنماط المناسبة للقيادة فى تلك المؤسسات التعليمية .

أما المحور الثانى للنموذج التصورى فهو العلاقة بين عملية تطوير المناهج وتصميم عملية التعلم وقدرتها على تحقيق التغير فى المناهج الدراسية .

ويتم المحور الثالث فى هذا النموذج بمراحل البحث والتقويم - كما سبق التنويه عنها فى الباب الثانى .

ولعل أهم ما تحتاج اليه البلاد العربية هو تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية ، هذا التطوير الذى لا يشمل المعلمين فحسب ، بل يتعداها الى تطوير العاملين على مستوياتهم المختلفة من اداريين وفنيين ومساعدين فى المؤسسات التعليمية ، كل هذا التطوير يتم فى الاعداد للتطوير والتدريب والتدعيم ، بغرض تنمية القوى البشرية التى من شأنها تطوير العملية التربوية بشكل عام ، وفى مجال المناهج بشكل خاص .

ولعل هذا النموذج المقترح يكون بداية طيبة للتفكير الجدى فى ادخال التغير والتجديد فى النظم التربوية التى تحتاجها البلاد العربية لجلل كفاءة نظمها على مستوى رفيع .

## الفصل السابع

### تطبيق أسلوب النظم فى تصميم المناهج وتطويرها

مقدمة :

كثيرا ما يتردد الى مسامعنا اليوم تعبير «أسلوب النظم» أو «تحليل النظم» وهو تعبير شاع أستعماله للاشارة الى عملية تطبيق التفكير العلمى فى حل المشكلات . وجدير بالذكر أن هذا المصطلح فى استخدامه العام ، يعنى تحليل المعلومات بغية التخطيط للنشاطات التربوية ، وفى بعض الأحوال وببساطة أنه يعنى العلاقة المنتظمة بين متغيرين أو فكرتين أو أكثر . ويسدو أن التعبير، بهذا الاستخدام العام والبسيط ، يوحى بأن ينطوى على مفاهيم علمية معينة .

ومع هذا ينبغي ألا يفوتنا أنه لم توجد قط منهجية واحدة لتحليل النظم . اذ المعروف أن التحليل المنظم بمعنى من المعانى ، يعود الى أرسطو غير أن التجديد فى هذا المجال يتمثل فى التركيز على النواحي الكمية للتحليل (بقدر المستطاع) ، وفى عزل وضبط العوامل والمتغيرات العديدة ، وهو ما أضحى ممكنا بواسطة الحاسبات الالكترونية وقد أدى ذلك الى ثروة فى تفكيرنا عن طبيعة المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها ، حتى أنه تولد عن معالجتها بأساليب النظم ما يعرف بأسم « فلسفة المعلومات » .

وتنظر هذه الفلسفة الى التطور على أنه عملية مستمرة لتنمية قدرة الانسان على تحصيل المعلومات والاستفادة منها ، مما يؤدي به الى التفاعل مع بيئته بزيد من الكفاءة . ومع أن الأساليب التجريبية التى تم استنباطها كأدوات للوصول الى أنماط تفاعل وتقوم متطورة هى فى أصولها «براغماتية» Pragmatism — عملية فى المكان الأول — الا أن القدرة على السيطرة على البيئة تعاظمت بفعل تزايد المعلومات والاختبارات فى مختلف المجالات ، ومن جعلتها مجالات المشكلات الاجتماعية كالتهليم ، لذا بات من الضروري التماس وسيلة لمعالجة النتائج التى يتم اختصارها بشكل منهجى وسريع ، واذ تمز هذه العمليات الخاصة بطم المعلومات والاختبارات بمرحلة تطور وتغير سريع ، فإن أحكام السيطرة واجادة التخطيط أصبحت مجالين حيويين يستحقان كل الاهتمام . وقد أشار الى ذلك جالبريت Galbraith (١٩٦٧) بقوله :

«لأنه جلة ما أدت اليه التكنولوجيا من نتائج والكثير مما ألفت اليه الصناعات

المصرية ، ناجم عن الحاجة الى تحزئة المهام الى عناصر أصغر فأصغر وعن

تطبيق المعرفة الانسانية على هذه العناصر الصغيرة ، وأخيرا عن ربط العناصر  
المكتملة فى المهمة الواحدة بالجمعية النهائية للمهمة ككل . »

ومن خلال هذا الاطار للتطور والبراغماتية ، وعلم المعلومات والتكنولوجيا ظهر أسلوب  
تحليل النظم فى شكله الحالي .

ولقد طبقت مبادئ أسلوب النظم على المجالات المختلفة للتربية والتعليم فى مجالات  
الأعمال الادارية والموازنة المالية وتنظيم الصفوف والمناهج وطرق التدريس ، وفى مجالات  
استخدام الوسائل التكنولوجية ، ولاسيما الحاسبات الالكترونية . وأستعملت مبادئ تحليل  
النظم الى حد ما من أجل تعميق استيعابنا لعملية تغيير الممارسات التربوية وعملية التنفيذ  
المراقبة لذلك . ولكن تأثير طرق تحليل النظم هذه على التعليم والتعلم يبدو محدودا على وجه  
المصوم ، وهو نقص تترتب عليه فى الواقع نتائج جديده . وعليه فان مبادئ تحليل النظم ،  
وهى التى توضع لتحديدالأهداف المرجوة بالاضافة الى تحديد المسائل اللازمة لتحقيق تلك  
الأهداف من شأنها - اذا وضعت موضع التطبيق بصورة ناجحة من شأنها أن تساعد على  
تحسين نوعية كل قطاع من البنيان التعليمي .

معنى تحليل النظم :

أن تحليل النظم Systems analysis واجراءات النظم

وأسلوب النظم System Procedure

ثلاثة تعبيرات تستعمل لوصف عملية واحدة ، Systems approach

وهي بالتالى تستعمل كتعبيرات مترادفة فى هذا الفصل وتتضمن اجراءات تحليل النظم  
عادة التحليل والتصميم والتطوير على السواء ولكن لما كان القصد من أسلوب تحليل النظم  
فى معظم الأحيان هو دعم التصميم والتطوير ، فان التمييز بين الأمرين لا يتعدى كونه  
مسألة تشديد أو تأكيد . وكثيرا ما تختلط تعبيرات أخرى مع تحليل النظم . وان كانت مشتقة  
منه . ومن هذه التعبيرات « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية » و « أسلوب مراجعة وتقييم  
البرامج » و « أسلوب النظم فى التربية » - وخاصة فى ميدان المناهج . و « تخطيط الكلفة  
والمردود » . ولكن هذه المفاهيم ، كما قلنا ، مشتقة من تحليل النظم وينبى أن ينظر اليها  
كاختصاصات ضمن هذا المجال .

يقول رومان Rowan (١٩٦٦) : « أن الفكرة الأساسية للمنهج التحليلي للنظم  
هى أن العناصر الوظيفية مترابطة ، وأن خير طريقة لفهم عملية معقدة هو معالجتها ككل »

- والحقيقة أن تحليل النظم منظم يرمى الى :
- ( ١ ) تحديد ووصف مجال أو « عالم » يقع فى نطاق اهتمامنا ، والعوامل المهمة فى ذلك « العالم » وما بينها من تفاعلات .
- ( ٢ ) تحديد التغير الذى يربجى أحداثها فى هذا المجال أو « العالم » .

### مستويات تحليل النظم :

وتجرى عملية تحليل النظم على ستة مستويات ، يستلزم كل واحد منها مجموعة من الطرق والأساليب مثلما يوحى بمجموعة من المشكلات والقيود الخاصة به .

ولعمل نظرة التخوف الشديد — من بعض الأشخاص — الى أسلوب تحليل النظم متأتية من الاهتمام الزائد بأمر هذه القيود وفيما يلى عرض للمستويات الستة :

### المستوى الأول : تصور النظام أو « عالم المشكلة » :

يبدأ تحليل النظم بتحديد واضح للنظام موضوع الاهتمام . ويشمل التحديد كافة العناصر التى تكوّن « عالم المشكلة » ثم يضع الحدود على المشكلة نفسها ويفصلها عن بيئتها فى الوقت الذى يوضح العلاقة بينها كنظام وبين الأنظمة الأخرى المتميزة .

ذلك أن كل نظام ما هو الا وحدة مشتقة من نظام أكبر (يسمى أحيانا بالنظام الأم)

وهذا النظام الأكبر يتألف من نظم فرعية

متسلسلة منه ، وان قامت مستقلة عنه . ومن أجل هذا

يتعين على محلل النظم أن يختار المجال أو عالم المشكلة الذى يتفق وأغراضه التحليلية و يتميز التحليل المفيد المنتج بوضوح صياغة أو تصميم للمشكلة ، واختيار للأهداف المناسبة ، وتحديد للبيئة المناسبة أو الموقف الملائم لاختيار البدائل ، هذا فضلا عن توفير المعطيات الخاصة بالكلفة وغير ذلك من المعلومات الوثيقة الصلة بالموضوع .

وبعد أن يفرغ القائم بالتحليل من اختيار النظام المناسب ومن تكوين فكرة أولية عن

الأنظمة الفرعية ، يقوم بعزل للنظام وهى :

- ( ١ ) المحددات : وهى عبارة عن عوامل خارجية تحدد شكل النظام وإبعاده .
- ( ٢ ) المكونات : وهى الأجزاء المتحركة من النظام وتشمل هذه قواعد العمل وهىة العاملين والمرافق والتسهيلات المتوافرة ضمن النظام .

وهناك طرق مختلفة لوصف النظم وتصميمها . ولعل أول هذه الطرق هو النموذج الاقتصادية التي أدت الى ما يعرف بالأغاط الرياضية وفي عدد من المجالات . وحيثما يتعدى عمل أنماط رياضية ، تستخدم نماذج أخرى تقوم على التعبير الرمزي . أما الطريقة الثانية فتعرف بالطريقة الاجرائية التي تعتمد على تحليل المهمة والأداء . وهناك طريقة ثالثة تعرف بالطريقة المؤقتة « وتنطلق من النظر الى الحقيقة الواقعة على أنها معادلة ثابتة ، وتستخدمها كأداة للارتقاء بالنظام من وضعه الراهن الى الوضع المستهدف » باجسلو Boguslaw ( ١٩٦٥ ) صفحة ( ١٣ ) . وتشتمل الطريقة الرابعة في المنهج الاستقصائي الذي يسترشد بالمبادئ كدليل عمل ويرى « باجسلو » ان هذا الطريقة غير مقيدة بمفاهيم تم تكوينها مسبقا حول الاوضاع التي سيواجهها النظام ، اذ ان المبادئ وحدها هي التي تهيئ دليل العمل حتى بالنسبة للاوضاع الطارئة أو تلك التي لم يسبق ان تم وضع نموذج شكلي لها أو الوصول الى نتيجة تحليلية بصدها . ويمكن الاختيار بين هذه المناهج الأربعة في ضوء المعلومات المتوفرة ودرجة الجريد أو المستوى النظري المطلوب للتحليل .

#### المستوى الثاني : تحديد الأنظمة الفرعية :

النظام الفرعي Sub-system وحدة اجرائية داخل النظام يمكنها القيام بوظيفتها بصورة مستقلة أو السماح باجراء تصميم أو تحليل مستقل لها . وتتحدد الأنظمة الفرعية تبعا لمجموعات أو طوائف من الخصائص المشتركة . وعند تصميم أو تحليل أي نظام تربوي ، مثل المنهج أو كلفة التعليم تعتبر الأنظمة التالية أهم الأنظمة الفرعية .

- ( ١ ) الادارة .
- ( ٢ ) المناهج وتطويرها .
- ( ٣ ) اعداد المعلمين وتدريبهم .
- ( ٤ ) الأجهزة والألات ( التليفزيون والأدوات والمواد التعليمية ..... الخ ) .

وهذه الأنظمة الفرعية تتفاعل بعضها مع بعض على مستوى النظام في عملية تسمى « الترابط أو التكامل النظامي » .

وفي مجال التربية يمكن طرح عدة وجهات نظر خاصة باختيار الأنظمة الفرعية فإذا اعتبرنا المدرسة « عالم المشكلة » ( أي النظام الكلي أو الأم ) فانه يميز البحث في الأنظمة الفرعية التالية :

- ( ١ ) برنامج الصفوف الدراسية ( البرنامج الكامل المرحلة الابتدائية ) على سبيل المثال .

- (٢) مجالات معينة في المناهج التعليمية (أى المادة التعليمية ، على أن تؤخذ باتجاه طويل في التجربة المدرسية برمتها) .
- (٣) « رمز التحصيل أو الانحياز » وقد تكون وحدة رئيسية من وحدات الدراسة تنظم حول موضوع رئيسي) .
- (٤) مشكلة أو مشكلات تنظيمية خاصة وملحة ( كالصعوبة فى القراءة ، والمهارات اليدنية وما الى ذلك ) .
- (٥) مشكلة أو مشكلات خاصة ومستمرة معصورة بيئية معينة ( الفقر ، الغزلة ، الافتقار الى المعلمين ) .
- (٦) الأنظمة الفرعية الخاصة بالآلات والمعدات بما فيها انتاج وارسال واستقبال ومادة ومعلومات وخدمات .
- (٧) الاحتياجات المفترضة ( مستقاه من نواحي القصور القائمة أو من التكهّن بأن الوضع الحالى لا يصلح للاعداد للمستقبل ، أو من قضايا تتعلق بتكافؤ فرص التعليم ) .

وبقدر ما يتم اختيار النظم الفرعية وفق وجهة نظر مشتركة تكون صلاحية وصف النظام ويشكل اختيار وجهة نظر معينة قرارا مهما بالنسبة للقائم بتحليل النظم ، وهو أمر يتحكم فيه عدد من الاعتبارات الهامة غايتها تسهيل التصميم والتحليل . ومن هذه الاعتبارات توافو المعلومات المطلوبة والحالة التى توجد عليها ، وتقادى النقاط الحساسة والقوانين الادارية والقدرة على التحديد الاجرائى لنطاق السلطة أو حدود الضبط . فوجهة النظر السدينة هى تلك التى تجنب المجالات التى يصعب تغييرها والتى قد يصعب اخضاعها للتحليل . ومن المفيد هنا الرجوع الى الخبرة السابقة ومعلومات العاملين فى الميدان . أما العامل الحاسم فى اختيار النظم الصغرى أو الفرعية فهو التفسير الواضح المحدد للعوامل المهمة فى الموقف .

### المستوى الثالث : تحديد أهداف النظام :

يلخص البعض اجراءات النظم فى عمليتين أساسيتين هما :

- (١) تحديد الأهداف المتوخاة من حل مشكلة من المشاكل .
- (٢) تنظيم الوسائل الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف .

وفى كل الأحوال فإن النقطة الحاسمة فى فهم أو استخدام اجراءات النظم ترتكز على العرض الواضح لأهداف النظام . والواقع أن يقوم كل عنصر من عناصر النظام يتم من



خلال سؤال أساسي واحد هو: هل يسهم هذا الجهد مساهمة فعالة في تحقيق أهداف النظام؟

ومن أجل هذا تظهر الأهمية القصوى لابتعاد طريقة لتحديد أهداف النظام وتصنيفها وحسب أولوياتها، وللاختيار بين الأهداف المتعارضة، وذلك كشروط أساسية للقيام بتخطيط «نظامي» فعال.

أ- مفهوم أسلوب النظم ونظم المناهج وطرق التدريس :

إذا اتخذنا الأهداف التربوية مرتكزا للمنهج أو طرق التدريس والتعليم فاننا نجد أنفسنا وجها لوجه أمام مفهوم «نظم المناهج وطرق التدريس» ويمكن تعريف هذا «النظام» بأنه مجموعة مترابطة ومتكاملة من الأهداف والطرق والوسائط والتقييم والمعدات والأشخاص، تقوم جميعها بالمهام اللازمة لتحقيق هدف، أو أكثر، من أهداف التدريب أو التعليم بكفاءة. يدرج سميث (١٩٦٦)، صفحة (١٢) سبع خطوات في عملية تصميم النظام التدريسية «Instructional Systems»

- (١) اعداد أهداف التدريب أو التعليم.
- (٢) ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات.
- (٣) تحديد المهام المطلوبة.
- (٤) اختيار العناصر المكونة للنظام والاجراءات المتضمنة فيه.
- (٥) تحديد مردود الكلفة.
- (٦) التنسيق بين العناصر للنظام واجراءات العمل.
- (٧) تقويم النظام.

ويجدر بنا أن نذكر هنا كذلك نقطتين هامتين : أولاها أن المناهج وطرق التدريس أو التعلم يمكن باعتبارها أجزاء في تصميم نظام تربوي أو تدريسي شامل، يقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطالب بعد عملية التدريب أو التعلم، أما النقطة الثانية فهي أن تقديم المعرفة ضمن النظام أمران خاصان لمتطلبات الأداء.

ب- أهداف النظام :

تتجه بعض أشكال تحديد الأهداف إلى التشديد على تسيير النظام واجرائه. وعندئذ يتركز الأهداف على الطريقة التي يراد للنظام أن يؤتيها بواسطتها على مجموعات الطلاب ثم يبنى الادوية الفعالة للنظام والتقييم «أسلوب البرعة والتخطيط ووضع الموازنة

وأسلوب « مردود الكلفة » وغيرها من الأساليب هو تسهيل تقويم سير العمل في النظام على ضوء الأهداف المقررة له مسبقاً . ولاشك أن وضع الأهداف على مستوى النظام وخصوصاً في المناهج وتطويرها وكذلك طرق التدريس أو التعلم أمر ضروري لأن ذلك يتيح لمخطط المناهج ومصمم عملية التعلم الفرصة كي يحسن اختيار البدائل الفعالة . غير أن الانشغال في التخطيط التربوي بالنظام التعليمي قد يؤدي إلى إغفال المرحلة النهائية لهذه العملية وهي الطالب .

أن الأساليب التي أمكن تنميتها لتصميم بعض الجوانب المادية أو النظم الفرعية للنظام التعليمي تميل إلى التركيز على أمور بعيدة عن الفرد نفسه الذي هو موضوع التعليم . ومن ثم فهي صالحة لتصميم نظم تكنولوجية كاستعمال التليفزيون في التعليم وشبكات النقل والحاسبات الالكترونية . ولكن حالما يتم تصميم هذه النظم فإنه ينبغي اعتبارها وسائل لتحقيق الأهداف المتعلقة بالمنهج والفرد المتعلم . وهذا يؤدي بنا إلى الإشارة إلى ضرورة إقامة تفاعل دينامي بين هذين المستويين من التصميم والتخطيط لضمان توافق النظام مع أهدافه الأساسية .

وبما أنه في كثير من الأحيان نجد أن البيئات التربوية (للمدارس) لم تقوم في جلة الأحوال على صياغة أهدافها بشكل واضح محدد ، ولم تتوصل كذلك إلى اتفاق في الرأي حول الأهداف المتوخاة فإن المهمة الأولى للتحليل تصبح الكشف عن مسبب وجود النظام وليس هناك بالطبع إجماع حول هذا الموضوع . ولذا فإن تطبيق أسلوب النظم في هذا المجال يصطدم بالعقبات منذ البداية . وحتى لو افترضنا أنه تم وضع وتحديد نظام للأهداف ، فإن الوسائل ، وهي نظام التعليم العام بجملة ، لا تتماشى وذلك النظام (الأهداف) إلا بطريقة عرضية .

وقد وضعت هوس Hoos (١٩٦٧) هذه المسألة في إطارها المناسب في معرض تحليلها لدراسات أجريت بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة قائلة :

« أن المنطق الذي يدعونا إلى الاستعانة بمهنتي النظم في ميدان الشؤون العامة ينبع من الفرضية القائلة بأن قدراتهم في إدارة المشاريع الواسعة النطاق والمقدة يمكن أن يطبق كذلك على المشكلات الاجتماعية الواسعة النطاق والمقدة . ولكن ، أغلب الظن ، أن أحداً لن يتيسر له يوماً أن يثبت هذه الفرضية أو يدحضها وذلك بسبب الطبيعة المشعبة للمشكلات الاجتماعية ، وكذلك لأن التشخيص — شأنه شأن العلاج — لا يجلب بالضرورة الشفاء وخاصة في ظل أوضاع يصعب عزلها عن المشكلات السياسية الكبيرة

المرافقة لها . وقد يكون لمصر الفضاء محره الفتان ، ولكن الأمر المهم هو تطبيق برامج جيدة ، وهذا ما يجب انجازها في اطار مؤسسات تعتبر من مخلفات القرن التاسع عشر ناهيك عن تتابع الموجات السياسية بين فعل ورد فعل في سيل لا ينقطع » .

أن هناك ما يدفعنا الى الاعتقاد بأن تطبيق إجراءات النظم على التعليم عامة أو على عالم المدارس بأكملها لن يكون أمراً مجدياً ، لأن هذه المؤسسة ، أى المدارس نشأت بصورة عشوائية ، وهى ما تزال محدودة نسبياً من حيث الطرق والوسائل التى يمكن أن تطبقها على المشكلات التى تواجهها ، وكل هذا يحتم إيجاد منهجية لتنظيم الأهداف التوخيّة وتقسيمها الى أنظمة فرعية مفيدة على أساس المشكلات والاحتياجات التربوية الرئيسية .

### ج - نظام الخطة التربوية :

يمكن أن نطلق هذا التعبير على أى تجميع منظم للمواد التى يراد بها انجاز أهداف معينة تكون جزءاً من برنامج التعليم بجملة . فنظام التخطيط وتطوير المناهج ليس الا جزءاً من النظام التربوى الشامل . وهو من ثم يقوم على تخصيص جزء فقط من اجمالى الموارد المخصصة للتعليم ، أى الوقت والمال والطاقة البشرية . على أنه يعتبر نظاماً كاملاً لأن تخطيطه يبدأ بتحديد هدف أو مجموعة أهداف واضحة المعالم ، كما يشمل شرحاً مفصلاً لبدائل استخدام الموارد الميسرة لتحقيق الأهداف ، واختيار أفضلها عند القيام بالعملية التعليمية وكذلك عند تحديد طرق التقويم المناسبة :

وتكمن مزايا هذا المفهوم وتطبيقه فى أنه يفسح المجال لتكوين نظرة محددة واضحة من الموارد الدراسية أو صف واحد من الصفوف الدراسية . ولابد من ممارسة قدر من الابتكار فى تبيان ووصف الأسس الجديدة لتنظيم الأهداف المرجوة ، كما أنه لابد من تطوير بعض المجالات الجديدة وتوسيعها كاعادة تنظيم المهارات الأساسية ، ومناهج المرحلة التى تسبق مرحلة التعليم والبرامج وأنظمة الرموز والتعليم الموجه للفرد .

وليس من المفروض فى عملية التصميم والتخطيط هذه أن تكون هناك علاقة مباشرة بين نظام الخدمة التربوية والبرنامج المدرسى المعمول به ، ولذا ينبغى أن توجه الجهود الى وضع تصميم بل تطوير جديد أصيل بدلا من اعادة ترتيب العناصر الموجودة بحيث تندمج فى النظام الحالى . وحتى وضع تصميم نظام الخدمة التربوية ، يصبح مدى تطبيقه وتناسبه مع الوضع مسألة متعلقة بمسح التنفيذ . وتصلح هذه الطريقة كأداة فعالة لمعالجة بيئة معقدة أو غير محددة تحديداً واضحاً على أن مسألة التعليم برمتها تصبح عند مرحلة معينة أكبر من مجموع هذه الأجزاء مضافاً بعضها الى بعض . وفى حين تفيد هذه الطرق فى وضع الأنجزاء فى

أطارها الصحيح فان النظرة الشاملة الى المجموع يجب أن تظل على الدوام ماثلة في الأذهان .

#### المستوى الرابع : وضع الاجراءات البديلة :

المفروض في القائمين بتصميم النظام وخاصة عند تخطيط وتطوير المناهج بعد البت في أهدافه — أن يحسبوا عن شتى الطرق البديلة التي يمكن بمقتضاها تحقيق هذه الأهداف . ويجدر بنا أن نشير الى بعض الأسس المتبعة في اختيار الطرق أو السبل البديلة .

#### أ — تحليل النظم والقراءات السياسية :

المعروف أن المدرسة مؤسسة من صنع المجتمع الذي تقوم فيه ، وهي تعبر عن أموال عامة يتم استثمارها في ادارة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل احداث التغييرات المطلوبة في سلوك الطالب ، ومن هنا ، يعزى بعض ما يوجه الى هذه المؤسسة من اتهامات وانتقادات الى انحرافها عن دورها التقليدي كمكان للتعليم وتأمين الحركة الاجتماعية لأفرادها من خلاله . كذلك يبرز أهم مجال من مجالات تحليل الأنظمة وأظها حقا في الدراسة الوافية ، أى علاقة المدارس بالعملية السياسية ، وقد علق شلينجرز

( Schlesingers ) ( ١٩٦٧ ) على القيود التي تفرضها الحكومة على استعمال الاجراءات — النظامية بقوله :

« فى بنينان الحكومة المتنوع الجوانب والمظاهر يوجد تشويه وتعمد تعززه القناعات الصادقة والميول الشخصية وطرق الاختيار ونقص المعلومات وتركيب السلطة . أما الحد الذى يمكن للتحليلات النظامية أن تصل اليه فى مكافحة النتائج الضارة التي تجرها مثل هذه النزعات ( وهى نزعات يسند بعضها بعضا ) ، فانه سؤال يتعذر الاجابة عنه ، لأن المقاومة الشديدة التي تلقاها محاولة تطبيق تحليلات النظم وخصوصا فى البيئات التي تتصف بالاتجاهات السياسية كفيلة بأن توهن أقوى القلوب وأصلبها » .

ان الاطار السياسى الذى يعمل فيه النظام التربوى يشتمل على عدد من العوامل التي تؤثر تأثيرا سلبيا على تطبيق أساليب تحليل النظم — ومن هذه العوامل البنيان الهزيل نسبيا للوحدات الادارية ( على المستوى المحلى ) ، والتقليد السائد بتخصيص أقل ما يمكن من المال بمعينا للتوفير على حساب المتجزات ، والامتزاع الكامل عن المراكز الحكومية والحياة السياسية ، ايثارا للسلامة وتحقيقا للتماسك فى وجه الاخطار ، كلى هذه بجانب الإفتقار الى العدد الكافى من الدراسات النقدية حول « أثر السياسة على التربية والتعليم » .

## ب - عملية التصميم الشاملة :

يحتاج التطبيق الناجح للإجراءات الخاصة بأسلوب النظم فى التربية والتعليم (أو فى أى حقل اجتماعى) الى نظرة شاملة لعملية التصميم بجمعها وهى عملية تتألف من ثلاث نواح مترابطة ومتمايزة فى آن واحد . وهذه النواحي الثلاث هى :

( ١ ) مهمة تصميم النظام .

( ٢ ) تحليل البيئة التى يعمل النظام فى نطاقها .

( ٣ ) عملية التنفيذ أو التغيير .

ان البيئة التى يعمل فيها النظام هى مزيج من القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تفرض نفسها عليه وتعمل ظاهرة أو مسترة . وقد تكون هذه الاعتبارات كما ذكرنا سابقا ، جزءا من تصميم النظام ، على أنه بالرغم من ذلك ، توجد على المستويات العليا قوى قد تهدد وجود النظام لأنها فرضت عليه من خلال مجموعة من الظروف الخارجية القائمة قبل قيام النظام المعنى .

وهناك ناحية أخرى على جانب كبير من الأهمية فى بيئة النظام وهى أنه توجد مشكلات يمكن معالجتها بصورة أنجح خارج النظام نفسه . مثال ذلك الزام الأمهات الحاملات بحضور برنامج تدريبي فى رعاية الأطفال . ومثل هذا البرنامج سوف تفوق نتائجه ما ينشق بالمثل على برنامج تربوى يقدمه التلفزيون للأطفال قبل سن المدرسة أو فى سن الحضانة ، غير أن أخذنا بالبديل الأول ( وهو البرنامج الإلزامى فى رعاية الطفولة ) يستلزم تخبييرا فى بعض المجالات الخارجية عن حدود النظام ، وذلك بجانب تأثيره على مدخلات النظام التعليمى ككل من رياض الأطفال الى نهاية المرحلة الثانوية .

ويبدو أن الكتابات المتعلقة بالتغيير والتنفيذ ، سواء كانت فى مجال التعلم أو خارجه ، آخذة فى النمو السريع . وقد ساعدت فعالية النماذج المختلفة على تحسين الجهود التى تبذل فى مجال التقييم . فالمعلومات « المردودة » وخاصة فيما يتعلق بالعلاقات بين المدخلات والمخرجات ، بدأت تثمر وتؤدى الى تكوين ملاحظات تؤثر على برامج التعليم وينبى أن لا يفوتنا أنه ليس من الحكمة أن نضع ثقتنا المطلقة بالتحليلات النقدية للعوامل التربوية وما يشترط عليها من تنبؤات . ولكن لاشك أن هذه التحليلات النقدية قد تحولت الى مؤشرات نافعة ومهمة فى عملية التقييم والحكم .

## ج - مردود الكلفة :

ان أدلة اتخاذ القرارات المتعلقة بمردود الكلفة هى ميزانية البرامج . وهذه الميزانية عبارة

عن وثيقة تنظيم مجموعات من الموارد المختلفة كالمعلمين ومساعدى المهنيين والآلات التعليمية (مثل الحاسبات) من أجل تحقيق هدف محدد، مثل تعلم إتقان القراءة فى مستوى الصف السادس فى خلال ستين ابتداء من الصف الرابع. ومتى تم وضع الموصفات لتنظيم هذه المجموعات من الموارد، يصبح بالإمكان استخلاص بعض النتائج التى تحدد أقل المجموعات كفاءةً. وعلينا أن نعى أنه إذا أردنا أن يكون تحليلنا لمرودود الكلفة مفيدا فإنه يجب ألا يقتصر هذا التحليل على المصروفات الجارية فقط، بل يجب أن يشمل كذلك كلفة التصميم والابتكار والحصول على المواد والصيانة والاستبدال. ويجب التشديد على هذه النقطة بالذات فى مجال التعليم لأننا تعودنا فى هذا الميدان أن نحصر هذه التكاليف فى الآلات متناسين أنها تشمل عملية تطوير المناهج أيضا.

ومع هذا فإن التحليلات المتعلقة بمرودود الكلفة لم يصيبها النجاح التام فى مضمار التربية والتعليم حتى وقتنا هذا. و يعود ذلك جزئيا الى صعوبة وضع ميزانية البرامج والمناهج وخاصة فيما يتعلق باختيار التكاليف الفعلية لوجه معين من أوجه النشاط الرامى الى تحقيق الهدف الذى من أجله وضع المنهج، ثم أنه قلما يمكن الحصول على المعلومات اللازمة لهذه الدراسات فى شكل يسمح بإجراء التحليل اللازم. على أن العقبة الرئيسية التى نواجهها فى تحليل مرودود الكلفة تتمثل فى الافتقار الى نظم بديلة لتحقيق الأهداف المرجوة.

#### د - القيود المفروضة على اختيار البدائل :

إن للقيود المفروضة على اختيار البدائل المختلفة أهمية بالنسبة للقائم بتحليل النظم. وتشتمل هذه القيود على الاعتبارات الاجرائية، كالوقت، والمكان، وهىئة الموظفين، والمعلومات المتيسرة، ومستوى التمويل. وكثيرا ما تمكنا دقة الوصف والتصميم لعناصر النظام والتشكيلات البديلة التى يمكن الاختيار بينها من أن تلقى أضواء جديدة على عملية الاستفادة من هذه الموارد المتوافرة لدينا، وذلك يجعل واحدا أو أكثر من القيود محورا للتخطيط على أن ذلك لا يعنى أن الاجراءات النظامية من شأنها أن تعطى بالضرورة مبررات جديدة لامكانات العمل دون المستوى المقبول أو المقبول.

#### المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل :

يتوقف البديل الأفضل على القيم والأوزان التى نعطها للاعتبارات السابق بحثها. وفى هذا المجال بالذات، تكسب النظرة الفلسفية لصاحب القرار أهمية قصوى، فبعد أن يتبين صاحب القرار أن بالإمكان تحقيق الأهداف المرجوة وتصميم نظام فعال وتنفيذه عليه أن

يأخذ في الحسبان جدوى القيام بهذه المهمة ، ثم جدوى القيام بها عن طريق أكثر النظم فاعلية .

إن أسلوب النظم قادر على أن يوفر تنظيمها مهما للمعلومات يمكن الاسترشاد به في الحكم على تأثيرات القرارات الخاصة بالنظام . وفي هذا المجال تكن أكبر قيمة لتحليل النظم في التربية والتعليم وخصوصا لعملية تخطيط وتطوير المناهج .

#### المستوى السادس : تنفيذ النظام :

من المفروض أن يكون تنفيذ النظام مهمة بسيطة تجرى بصورة أوتوماتيكية تقريبا إذا ما تم تصميم النظام واختباره بدقة . ولكن منهج النظم يستلزم عدة شروط هامة عند التنفيذ ، أولها « التغذية المردودة Feedback أو الراجعة للمعلومات » والواقع أن اختيار البيانات الصحيحة المناسبة طوال فترة العمل بالنظام مسألة تدخل في صميم مجال إجراءات النظم . ولا بد أن تستمر الجهود التي تبذل في هذه الناحية طوال فترة العمل بالنظام ، وذلك من أجل تحقيق الاهداف التالية :

- ( ١ ) استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير .
- ( ٢ ) استمرار تناسب النظام مع الأهداف المتوخاة .
- ( ٣ ) الحاجة الى انشاء نظام جديد نتيجة لتغير الأهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار البدائل .

ومن التطورات الهامة في مجال اختيار النظم نماذج المحاكاة وهي تقوم على تقليد للبيئة التي يؤدي النظام عمله فيها قبل وضع النظام موضع التنفيذ ، ولقد أمكن تطوير هذه الأساليب من النماذج الى درجة عالية من الكفاءة ولاسيما في « النظم التكنولوجية » و« بيئات العمل » وتمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة . وأول فائدة تجبى من نماذج المحاكاة "Simulation Models" أو المشابهة هي اختبار النظام ، ويلي ذلك أنها تستعمل في التدريب على النظام . ويبدو أن هذه التطورات تحمل بين طياتها آملا كبيرا من حيث امكانية تطبيقها في التخطيط التربوي كما أن وضع نموذج يقلد أوضاع الصف ، واستعمال الوسائل التعليمية المتعددة الأغراض وردود الفعل عند المعلمين ، وبيئة المدرسة بجمعها ، والمناهج البرامج المدرسية بأكملها يمكن اعتبارها جميعا أمورا مستطاعة ، فهذه النماذج تمكنتا من اجراء ما يسمى « بأشباه التجارب » "Quasi Experimentations" أى أننا في هذا الشأن نتم بوضع الفرضيات ونتكهن بالنتائج استنادا الى النموذج ، بدلا من أن نجري التجارب في عالم الواقع

حيث تكون ممارسة هذه النشاطات متعذرة أو غير عملية .

### خصائص النظام :

لقد تحدثنا فيما تقدم عن أسلوب النظم وتطبيقه على العملية التعليمية لتحديد الأهداف المتوخاة والاستفادة منها بنية خلق بيئات صالحة للتعليم . وبالرغم من أن أسلوب النظم هذا ، بمعناه الشامل . مفهوم يسهل ادراكه نسبيا ، فان فهم بعض الخصائص التى يتصف بها أسلوب النظم قد يساء فهمه أحيانا . ولئن كنا قد تعرضنا لهذه الخصائص التطبيقية فى بحثنا للمستويات الستة السابقة الذكر . فان الخصائص العشر التالية ، التى لا بد من أن تلاحظ عند النظر فى أسلوب النظم فى حقل التربية وعلى الأخص فى التخطيط وتطوير المناهج هى من الأهمية بحيث تستحق أن يتناولها البحث كلا على حدة وهذه الخصائص الاجرائية هى :

- ( ١ ) النظام الأم .
- ( ٢ ) النظام الفرعى .
- ( ٣ ) العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنظام .
- ( ٤ ) الاتجاه نحو الأهداف .
- ( ٥ ) القيود .
- ( ٦ ) البدائل .
- ( ٧ ) صلاحية النظام للتديل .
- ( ٨ ) التغذية الراجعة للمعلومات .
- ( ٩ ) التناسب بين المدخلات والمخرجات .
- ( ١٠ ) التسلسل الهرمى السلوكى .
- ( ١١ ) تحليل المهمات .

ويمجد بنا أن نذكر هنا أن الترتيب الذى وردت به الخصائص العشر فى هذه القائمة لا يعطى أهمية للوحدات على الأخرى . كما أن هذه القائمة ليست شاملة ، وانما تمثل الحد الأدنى من العناصر الضرورية لتطبيق أسلوب تحليل النظم تطبيقا ناجحا .

وأولى هذه الخصائص الجوهرية التى يستلزمها أسلوب النظم تتمثل فى علاقة النظام المعنى بالنظام الأم وبالنظم المتفرعة منه . ومعنى هذا أن كل نظام نريد بحثه أو كل مجال يحتمل دراسته انما هو جزء من نظام أكبر منه ، وهو النظام الأم . ثم انه يحتوى فى تركيبه أيضا على عدة أنظمة هى فى المادة محتوى النظام الذى يجرى البحث فيه . فعلى سبيل المثال اذا



كان الصف الدراسي هو النظام الذى تهتمنا دراسته ، فان هذا الصف يعتبر جزءا من نظام المدرسة ( النظام الام ) التى تضم عدة صفوف ، كما أنه يحتوى على عدة نظم فرعية كالطلاب فى المرحلة التعليمية نفسها والمنهج لهذه المرحلة ، ومصادر الوسائل التعليمية ، علاوة على الاختصاصيين والمساعدين المهنيين .

ثم ان مسألة تعريف النظم تعتبر مسألة نسبية . وهذا يعنى أن النظام الذى نرغب فى أن نتناوله بالبحث قد يكون مدرسة معينة ، بدلا من صف ، وفى هذه يكون النظام الأم هو مجموعة المدارس فى المنطقة ، وتكون الانظمة الفرعية هى الصفوف الموجودة فى المدرسة سواء كانت الشعب المتعددة للسنة الدراسية الواحدة أو صفوفًا مختلفة حسب السلم التعليمى . فتعريف النظام الأم والنظم الفرعية يتوقف اذن على النظام الذى يوضع موضع البحث .

ومتى استوعبنا العلاقة بين النظام الأم والانظمة الفرعية ، يمكننا أن ننتقل الى ثانى المعيزات التى يتصف بها أسلوب النظم وهى ترابط وتفاعل الاجزاء التى يتكون منها النظام علاوة على تداخلها . وسواء كنا ننظر فى الأجزاء المختلفة التى يتكون منها نظام معين أو الى العلاقة القائمة بين النظام الأم والنظم الفرعية فإنه من الأهمية بمكان أن نذكر أن العناصر المختلفة التى يتكون منها النظام ليست مستقلة بعضها عن البعض الآخر . ولابد من أن يعمم هذا المفهوم على سائر أجزاء النظام اذا أريد أن تتصف المحاولات الرامية الى ادخال التحسينات على النظام المعنى — بالواقعية . واننا لنكون واهمين لو تصورنا أنه بالامكان ادخال تعديل مهم على النظام الذى ندرسه دون التأثير على النظم المتفرعة عنه ، لو اذا تصورنا أنه بالامكان تغيير نظام فرعى تغييرا يذكرون التأثير على النظام الأم .

هذه الخاصية تصدق على ما يسمى بالنظم المغلقة Closed Systems وأُسوة بالنظم المفتوحة Open Systems فالنظام المغلق هو نظام يعجز عن استيعاب معلومات جديدة اذ أنه متقطع عن التفاعل مع الأنظمة الفرعية . اما النظام المفتوح فهو نظام قادر على استيعاب معلومات جديدة من الأنظمة الأخرى المتصلة به ، كما أنه قادر على التفاعل والتكيف وفقا للظروف المستجدة . وبالتالي اذا اعتبر صف دراسى أو نظام مدرسة نظام مغلقا غير قادر على استيعاب معلومات جديدة أضرب هذا الصف بالنظام خلافا للنظام المفتوح الذى يتميز بقابلية التفاعل وامكانية التكيف مع الظروف الجديدة .

ومن أبعاد أسلوب النظام تطوير الطرق التعليمية لتتلاءم والهدف . ذلك أنه ليس بالامكان وضع عملية التطوير موضع التنفيذ على التوجه الصحيح الا بعد تحديد الهدف

تحديدا واضحا وصياغته في عبارات دقيقة ، الأمر الذي يتيح المجال لأبداء الرأي سلبا أو إيجابا فيها اذا كان الهدف قد تحقق أو لم يتحقق .

وتمثل ملائمة الهدف لقيود النظام البعد الثاني لخاصية التوجه نحو الهدف فانه بالامكان تحديد الهدف التعليمي تحديدا واضحا بما يفسح المجال لتنفيذ التطوير تنفيذا فعالا ، على أن ذلك يعتبر غير ذي فائدة ان لم تكن هناك صلة بين الهدف والقيود المتعلقة بالعملية التربوية أو اذا كانت هذه الصلة ضعيفة أو معدومة . ومن هنا تبرز خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم وهى خاصية القيود . اذ كثيراً ما نجد أن الجهود المبذولة من أجل تطوير التعليم قد استنفدت قسما كبيرا من الوقت والجهد والامكانيات ، فاذا — بالمدرسين والطلاب وأولياء الأمور يرفضون التطوير لعجزهم عن ادراك قيمته . زد على ذلك ان هناك حالات من التطوير التعليمى تقوم اساسا على قواعد نظرية وظروف مثالية وكثيرا ما ييؤ تنفيذ مثل هذه البرامج بالفشل بسبب اغفال القيود التى تضمنها المؤسسات القائمة حاليا . وبالإضافة الى ذلك ، فان للصعوبات الناتجة عن عدم أخذ القيود أو المواقف بعين الاعتبار صلة أكيدة بالمعجز عن تحديد وتعيين البدائل . ويشكل هذا العامل خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم . ومن أجل هذا وجب على القائم بتحليل النظم أن يعي دائما أن كثيرا من القرارات التى يجب اتخاذها فى نظام ما تتخذ فى ظروف دون الظروف المثالية للمستوى وتعتبر هذه الحقيقة ضرورة لازمة من حقائق الحياة حيث أنه فى معظم الحالات لايد من تناوب الاعتبارات العملية من ناحية والاعتبارات الأكثر فعالية من ناحية أخرى . ولا يفوتنا أنه على المختص فى شئون تطوير المناهج أن يأخذ بعين الاعتبار البدائل فى النظام الذى يقوم بدراسته وأن يفسح لها المجال وإن يدرك تمام الادراك أن كثيرا من القرارات المتخذة انما هى عرضة للخطأ وذلك لأن الظروف المفروضة على عملية اتخاذ القرارات ليست مثالية . ووجود البدائل فيها يفسح المجال لاعادة النظر فى المجهود الراهن بدلا من الاستغناء عنه كليا أو البده من جديد ، ومن ثم فانه يجب أن يكون النظام مرنا وقابلا للتنقيح والتعديل . وهذه خاصية لا بد منها اذا ما اريد للنظام أن يكون منفتحا وقابلا للتطوير من جانب العناصر المكونة له وبالنسبة للقرارات المتخذة أصلا أن القابلية للتعديل والتشقيح تؤدى الى تمرير التطوير التعليمى عبر سلسلة من التقديرات التقريبية المتوالية التى ينبغى أن يحاكي كل منها النظام المثالى أكثر فأكثر .

و ينبغى أن تقوم مراجعة النظام وتعديله على المخطيات المردودة . وهذه الخاصية توحى بأن الطريقة الوحيدة لتطوير التعليم وتوليد النشاطات التعليمية الفعالة هى التقييم المتواصل

للمساعي المبذولة واتخاذ القرارات فى وقت لاحق على اساس المعلومات المردودة الناتجة من ذلك فالضرورة تقضى لا بتقييم الانتاج النهائى لتصميم وتطوير المناهج فى ضوء المعلومات المردودة وبمعرفة مدى الكفاءة النهائية للنظام موضوع التصميم والتطوير فحسب ، بل كذلك باخضاع عملية التصميم والتطوير بأكملها للمراقبة والتقييم المستمرين كى تتاح الفرصة للاستفادة من المعلومات فى اتخاذ قرارات فعالة بالنسبة الى الاختباريين مختلف البدائل المتوافرة .

وكذلك يتميز أسلوب النظم لتطوير المناهج بخاصية الاعتماد على التناسب بين المدخلات والمخرجات ، وهذان العاملان ، كما هى الحال فى القرارات الأخرى المتخذة فى أى جهاز من الأجهزة ، لها علاقة بالأهداف المقررة للنظام . من أجل هذا كان من الضروري أن نضع تقديرا لسلوك الطلاب عند التحاقهم بالمدرسة ، علاوة على الاهتمام بمهاراتهم وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم ، وذلك قبل تفاعلهم مع البيئة التعليمية . هذا وان تحديد المخرجات ( التعليم ) الناتجة عن النظام يوفر المعلومات على مدى تأثير النظام على المتعلم . كما أن الحاصل أو الناتج ، سواء أكان إيجابيا أم سلبيا ، يعتبر ذا أهمية بالنسبة للمقائم على تطوير الجهاز التربوى ، إذ أنه قد ثبت نجاح الاجراءات التعليمية وعلى وجه الخصوص عملية تطوير المناهج ، أو يوفر معلومات قد تساعد على الارتقاء بهذه الاجراءات التى ينبغى أن تحتل مرتبة دنيا فى نظام التسلسل الهرمى للبدائل التى قد تختار منها وبغض النظر عن أى اعتبار ، فان العلاقة بين المدخلات والمخرجات المتوافرة يجب أن تخضع لعملية تطوير المناهج وعملية التعلم ، وعندما يحدد ذلك يمكن المباشرة بالتخطيط لانجاز هذه المهمة أمعا الاجراءات الأخرى فهى ليست بالاجراءات المثلى . وعلاوة على ذلك ينبغى أخذ خاصية أخرى من خصائص اجراءات النظم بعين الاعتبار ، فالتعليم عملية معقدة ، ولعل التفاوت والتغير يشلان الساحتين الأكثر انتشارا فى العملية التعليمية . إذ أن عناصر المدخلات الى النظام هى عبارة عن مهارات الطالب وقدراته واهتماماته وحاجاته . وهى تنطوى دائما على قدر كبير من المتغيرات . وبالتالي اذا رغبتا فى تطوير أجهزة تعليمية فعالة وقادرة على الاحاطة بالمتغيرات المتماثلة فى الصفوف الدراسية ، لابد لنا من تنظيم اعتباراتنا حسب سلم أولويات معينة ، إذ أن خلق نظم ذات طابع هرمى يتيح الفرصة للطلاب للالتحاق بالمدرسة فى الوقت الأمثل لهم ، وكذلك للاستفادة من مهاراتهم وتنميتها قدراتهم الحالية .

على هذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خاصية أخرى من خصائص تحليل النظم

سوتستند هذه الخاصية الى أن القائم بتخطيط وتطوير النظام للمناهج يستطيع ، فيما يختص بسلوكه نائى معين ، أن يضع مجموعة من المهمات والشروط الضرورية للتعليم وقواعد أفضل من التى كان يستطيع وضعها عن طريق الحس والتخمين . فالافتراضات الداخلة ضمن تحليل المهمات تقدم على الأساس التالى : ان الاختلافات بين المهارات التى تحددها الأهمية التطبيقية تعتبر اختلافات كبيرة وبالتالى لابد من تهيئة ظروف عدة من أجل تحقيق هذه المهارات المختلفة . كما أنه ليس بالإمكان أن تفى مجموعة واحدة من الأهداف بالاحتياجات لتحقيق سلوك نائى عام لجميع الطلاب .

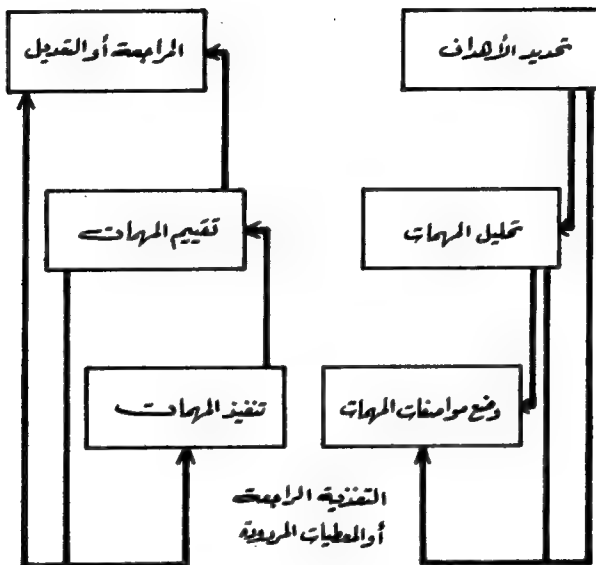
### أسلوب النظم ونموذج تطويرى للمناهج :

مجدربنا ، بعد أن تناول النقاش — فيما سبق فى هذا الفصل — النظام وخصائص النظم المطبقة على التربية والتعليم بالدراسة والبحث ، أن نكرس جهدنا فيما يلى الى دراسة نموذج لتطوير المنهج وعملية التعلم من منظور أسلوب النظم .

وأول ما ينبغى أن ننوه به فى هذا المبد هو أن أسلوب النظم ليس مجرد نموذج يمكن تصويره عن طريق رسم بياني لسير عملية تطوير المناهج وعملية التعلم . فن المعروف أن أية نماذج أو رسوم بيانية لا يمكن أن تعتبر الا تمثيلا تصويريا لعملية من العمليات ، كما ينبغى أن نشعرهم أن هذه الرسوم البيانية تمثل العملية بعد ذاتها . فالرسومات البيانية عبارة عن وسيلة تساعد على تخطيط العملية الحقيقية وتنظيمها . ومن ناحية أخرى أن الرسم البياني ، بوصفه تمثيلا تصويريا يستعرض الخطوات التى تمثل تطوير المنهج والعملية التعليمية فى الواقع . الا أنه لما كان التطوير للمناهج وكذلك عملية التعلم هما عمليتان ديناميتان مستمرتان ، فانه لابد الا نتقيد عادة بالأشكال التخطيطية الجامدة التى تمثلها نماذج التدفق الرسومية . وتتضمن هذه العمليات عشر خصائص تتخلل نماذج تطوير المنهج وعملية التعلم لجمعها لعمليات فعالة ودينامية . ولابد من وجود هذه الخصائص فى كافة مجالات النموذج اذا ما اريد له أن يبرز نتائج مثلى .

وعلى هذا الأساس نقترح النموذج التالى لعملية تنظيمية مكونة من ست خطوات تهدف الى وصف العملية التطويرية . ونحن نستعملها هنا ، الى حد كبير ، كمرجع أولي لتحديد وتوحيد الفكرى الحالية الصاعدة من أجل تحقيق التحسن الكفى فى عملية تطوير المناهج وعملية التعلم .

وبين الشكل ( ٧ - ١ ) الخطوات الست التالية والتى يمكن أن نعتبرها مقومات



### شكل (٧-١) مقومات تطوير المناهج المدرسية

تطوير المناهج المدرسية وهي :-

- ١- تحديد الأهداف .
- ٢- تحليل المهمات .
- ٣- وضع مواصفات المهمات .
- ٤- تنفيذ المهمات .
- ٥- تقييم المهمات .
- ٦- المراجعة أو التعديل .

وذلك بالإضافة الى التغذية الراجعة والمعطيات المرودة التي تعتبر الأساس الأول لمراجعة النظام وتعديله .

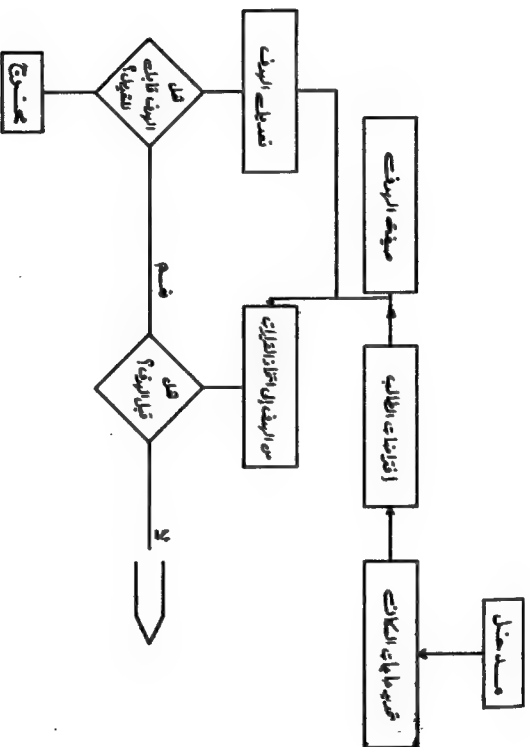
غير أنه ليس من الضروري أن يكون التخطيط وتطوير المنهج مكونا من هذه الخطوات الست السالف ذكرها . الا أننا نعرض هذه الخطوات الست كأتملة على كيفية تحديد الخطوط فيما بعد لتسهيل هذه المهمة وليس كرسم يئاني نهائي كامل للعملية التي تمثلها هذه الخطوات .

#### ١ - تحديد الهدف :

أن المهمة الأولى في النموذج المقترح لعملية تطوير المنهج وعملية التعلم الفعلى هي تحديد ما يراد من الجهاز تحقيقه من أهداف أو مقاصد . ويجب كما سبق القول ، تعريف الهدف وعرضه بوضوح ، وانطلاقا من هذا التعريف يتسنى لنا تقرير ما اذا كان الهدف مناسباً وقابلاً للتطبيق عبر العملية التطويرية ، شريطة أن يتم تطبيقها بشكل سليم . وبالتالي ، يمكن القول أن أهداف النظام وتحديد ماهيته ، لهذا الغرض يجب أن يستعان بمزيد من التحليل لغرض تخطيط النظام بحيث تتم عملياته وتتفاعل محتوياته على نحو أمثل من أجل تحقيق أهداف النظام المرجوة . ويعطينا الشكل (٧-٢) مثلاً واضحاً على تعيين الهدف الذى أجرى تحليله وذلك لاثبات وجود علاقة بين حاجات مدرسة أو منطقة تعليمية من المناهج على سبيل المثال من ناحية ، والمقاصد التي يحددها الهدف من ناحية أخرى .

#### ٢ - تحليل المهمات :

بعد الانتهاء من تعيين أهداف النظام ( المنهج ) أو مقاصده ، يجب ترجمة هذه الأهداف الى صيغة سلوكية . الأمر الذى من شأنه أن يسهل عملية وضع التصميم من الناحية التعليمية بالإضافة الى تحديد مواصفات الطرق التعليمية . وهذه العملية فى الأساس هي عملية خاصة بصياغة الأهداف بطريقة تصلح للعمل والتنفيذ وذلك للحد ، بقدر المستطاع ، من التفسيرات الناتجة عن الاحكام أو العبارات الذاتية المهمة التي جرت عليها العادة ، دون استثناء على استعمالها ، فى تعيين الاهداف . وقد يقتضى ذلك تحديد الاهداف فى سلسلة من الاهداف العامة ، وتطويرها بحيث تصبح اهدافها ادائية ونهائية والتي من خصائصها تحديد انماط السلوك المتوقع من الطالب بعد انجازه للنشاطات التعليمية التي يقصدها المنهج بنجاح ، وتعيين الاهداف الوسيطة التي تقرر السلوك فى المراحل المتوسطة وتؤدى الى غاية ادائية نهائية ، ولا بد من تحديد الاهداف الادائية النهائية والأهداف



(شكل ٢٢٢) تحديد الأهداف في عملية تقديم وتقرير المخرج





المتعلم بالإضافة الى سيكولوجية عملية التعلم ذاتها كى يستطيع القائم على التطوير اجراء هذه العملية على نحو فعال .

وبعد تعيين الشروط الضرورية لتحقيق أى هدف من أهداف المنهج يجب البحث فى الاستراتيجيات البديلة المناسبة لهذه الشروط والتي تتجلى فيها القيود البشرية منها وغير البشرية ، بالإضافة الى تصميم عمليات تقييم المنهج على مستوى التقويم التكوينى

Formative Evaluation

التقويم التجميعى

Summative Evaluation

كذلك يجب البحث فى مردود الكلفة . ويمثل الشكل (٧-٤) عملية وضع مواصفات المهمات هذه .

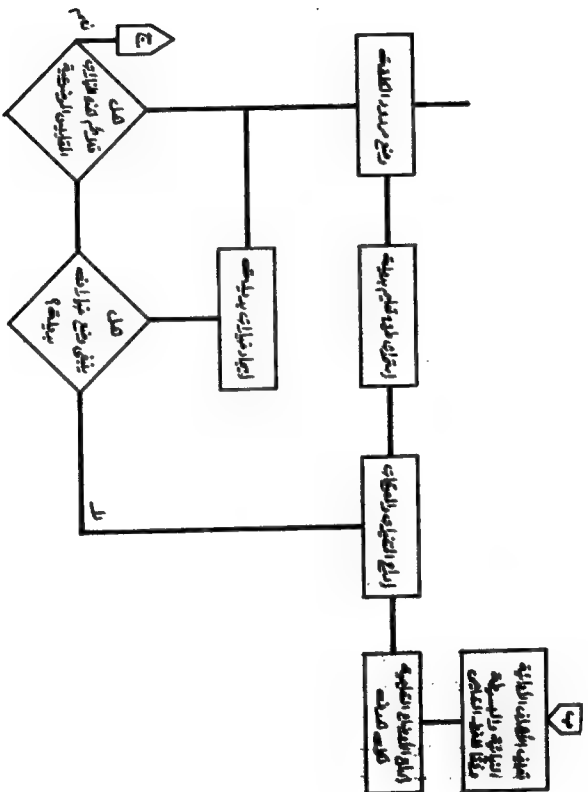
### التنفيذ :

يدرس القائم على المنهج وكذلك مصمم العملية التعليمية مسألة وصف اختيار الاستراتيجيات التى تناسب الطالب فى اطار بيئته التعليمية استنادا الى المعلومات المستمدة من فحص أهداف النظام سواء نظام الأم أم النظم الفرعية وبعد صياغة الأهداف فى شكل أهداف أدائية مرتبة حسب التسلسل الهرمى - من حيث أنها أهداف أساسية أو أهداف فرعية - وذلك بالإضافة الى تحديد أفضل الشروط التى تؤدى الى تحقيق هذه الأهداف . ومن شأن مرحلة التنفيذ هذه أن تتيح للنظام التعليمى فرصة الحصول على العدة اللازمة له من البرامج والمعلومات اللازمة أو الأجهزة والمعدات ، حسب الشروط المحددة فى مرحلة وضع المواصفات للمهمات من عملية تطوير المنهج أو تصميم العملية التعليمية ويبين الشكل (٧-٥) سير العمل فى مرحلة التنفيذ من نظام التطوير التعليمى .

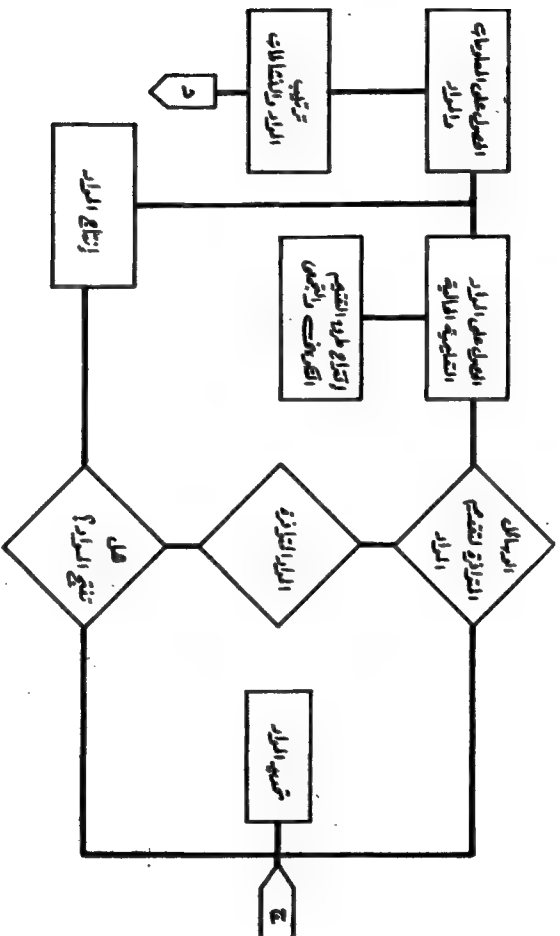
### التقويم والمراجعة :

يجرى تقويم نتائج النظام التعليمى ، استنادا الى المعايير التى تتلقى من تحليل المهمات وذلك من أجل تقويم النتائج التى أفرزها نظام تصميم وتطوير المنهج والعملية التعليمية بغية تحديد مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة . فالمعطيات المتولدة عن الانجاز التام أو الجزئى للتقويم وعن الافادة من العملية .

وجدير بالذكر هنا أن النتائج التى تحصل عليها من عملية التقويم على مستويات مختلفة من التقويم التكوينى منها وكذلك التقويم التجميعى سوف يعطى لنا معلومات على شكل مردودات أو تغذية راجعة يمكن أن يستغلها القائم على تطوير المنهج وتصميم العملية التعليمية كأساس فى تغيير وتعديل نظام المنهج المقترح . اذن فالغرض من التقويم التكوينى والتقويم



شكل (٤-٧) وضع مواصفات المهات التي يحققها النهج



١٠٨٨

شكل (٧-٥) عملية تنفيذ خطوات النهج

التجميعى كما وردا فى الفصل السادس من هذا الكتاب هو جمع وتحليل المحيطات ومقارنتها بالمتطلبات ، ومن ثم يستخدمها المخطط أو المصمم فى تبيين الحاجة الى المراجعة والتعديل والتفقيح . فالمراجعة أمر ضرورى عندما يتبين أن الأداء المطلوب لم يتحقق وتوفير هذه الخطوة الهامة يمكن اعتباره عملية تصحيح ذاتى تعزز احتمال احراز نتائج تتسم بالفعالية والكفاءة . وبما أن القسم الأعظم من التطوير للمنتج يسير وفقا لسلسلة من التقييمات المتعاقبة فإن مهمة المراجعة والتفقيح هذه تلعب دورا بارزا فى تحقيق النجاح النهائى للمجهود التطويرى ، وهى مع ذلك أكثر ما يفضل عنه من الوظائف التى يؤدىها النظام الموضوع لعملية تطوير المناهج . والشكل (٧-٦) مثال يوضح بجزء من التفصيل الطريقة التى يتم من خلالها التخطيط لمهمة التقييم والمراجعة المذكورة .

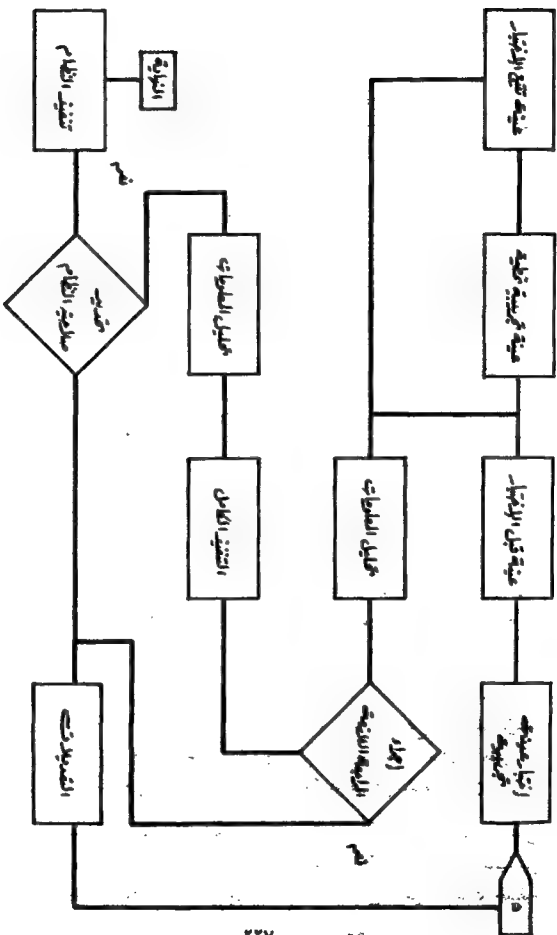
#### الخلاصة :

استعرضنا فيما سبق المستويات الستة الأولى من عملية تحليل أسلوب النظم ويمكن تلخيصها كما يلى :

- المستوى الأول : وضع مفهوم النظام أو عالم المشكلة .
- المستوى الثانى : تحديد النظم الفرعية .
- المستوى الثالث : بيان أهداف النظم .
- المستوى الرابع : وضع النظم أو الاجراءات البديلة .
- المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل .
- المستوى السادس : وضع النظام موضع التنفيذ .

كذلك أوضحنا عشر خصائص ينبغى أن تتوافر فى النظام ، الى حد ما ، على هذه المستويات الستة كلها هى :

- (١) علاقة النظام الأم بالأنظمة الفرعية .
- (٢) العلاقات بين العناصر المكونة للنظام .
- (٣) التوجه نحو الأهداف .
- (٤) القيسود .
- (٥) البدائل .
- (٦) صلاحية النظام للتعديل .
- (٧) المعلومات المرودة أو التغذية الراجعة .
- (٨) العلاقة بين المدخلات والمخرجات .



(٩) سلم الأولويات .

(١٠) تحليل المهمات .

وقد استعنا بهذه المستويات الستة وبالخصائص العشر المميزة لكل نظام ، فقدمنا نموذجاً لأسلوب النظم فى تطوير المناهج وعملية التعلم المصاحبة له خطوة خطوة ، لنبين أن أسلوب النظم — كما نعتبره — أداة فعالة يمكن الانتفاع بها فى ادخال التحسينات على العملية التربوية عن طريق التخطيط والاعداد للمنهج وكذلك فى مجال التطوير فى عمليتى التعليم والتعلم ، غير أن ما وصل اليه فى هذا الميدان حتى يومنا هذا غير واف ولايد من البحث عن معلومات وأبعاد جديدة من أجل جعل هذا الأسلوب أكبر أثراً وأكثر قابلية للتنفيذ . ولعل الجوانب المستحب فى أسلوب النظم ، على قصوره تمثل فى قدرته المنهجية على التكيف الى جانب التعمق الذى يعود على المعلم والمتعلم ، بصرف النظر عن التحسينات والابتكارات التى تستجد فى مجال التربية والتعليم .

لقد تعمدنا فى هذا الفصل أن نتجنب الخوض فى كثير من الموضوعات التى تعتبر شائكة والتى مازالت تشاغلها الأبحاث فى هذا الميدان لا لعدم أهميتها ، بل لأنها تمثل استطراداً عميقاً بالنسبة لعملية التحليل الانتقائى ، ويعتبر كتاب أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ( جابر عبد الحميد و طاهر عبد الرازق ) ( ١٩٧٨ ) مرجعاً هاماً ومتكاملاً لمن يريد التعمق والبحث فى هذا الشأن .

ومن ناحية أخرى نجد أن الكثير من المفكرين ينددون اليوم بما يسمونه « التكنولوجيا الشيطانية » — تحويل التربية الى عملية آلية أو أوتوماتيكية — ولكن هؤلاء النقاد فيما يبدو يريدون التمسك بزمين مضى وانقضى . ثم أنهم يخلطون بين المسئولية السياسية والمسئولية التكنولوجية ، متناسين أن الانسان هو صاحب القرارات فى نهاية المطاف .

ان الميزة الكبرى التى تتحلى بها التكنولوجيا الجديدة هى أنها توفر لنا الوقت والطاقة البشرية لمناقشة جداتها . على أننا اذا اخترنا أن نتصرف الى الدفاع عن النظم المؤسسية للقرن التاسع عشر ، فانا قد نجد أنفسنا عاجزين عن مواجهة القرن الحادى والعشرين ، والمؤسف هنا أن الكثير من الدلائل تشير الى انتشار هذه المواقف فى أوساط المربين .

ومن جهة أخرى يتنادى الكثير من المربين ببناء المدرسة القائمة على الصليات التى تعتمد اعتماداً كبيراً على الأتمتة والآلية . غير أن أكثر ما وضع موضع التنفيذ من التكنولوجيا فى مجال التربية والتعليم لم يوضع أو يخطط على أساس الحاجات الحقيقية

للمستفيدين من هذه المؤسسات التربوية . والكثير من المال أنفق دون أن يحقق تقدما حارقا فى طريق تصميم وتطوير المنهج الذى يؤكد عمليتى التعليم والتعلم ، أوفى اختيار بدائل أفضل للوضع الراهن . ويبدو أن السبب الأكثر أهمية فى هذا السياق يتمثل بالترديد المحدود جدا للمشكلة . ويضاف الى ذلك أن هناك عجزا ظاهرا عن اقامة بدائل ضمن المدرسة ، وذلك بغرض توفير بضعة بدائل على الأقل لغرض الدراسة .

وقد أدت هذه الاعتبارات الى تطبيق أسلوب النظم فى التربية لكى تقدم للمربين الفوائد التالية :

- ( ١ ) الوسيلة التى تمكنهم من وضع المشكلات ضمن منظور منتج .
  - ( ٢ ) تنظيم الأجزاء تنظيميا فعالا لبناء أنظمة هادفة وذلك بغرض معالجة المشكلات .
  - ( ٣ ) الاستخدام الفعال للموارد استنادا الى تنظيمات بديلة .
  - ( ٤ ) تحديد اطار يمكننا من استيعاب القيود المفروضة على البنيان المؤسسى للعملية التربوية .
  - ( ٥ ) الوصول الى مجموعة من الأساليب التخطيطية التى تفسح المجال للتخطيط الواسع النطاق والبعيد المدى خصوصا على مستوى البرامج الدراسية والمناهج التعليمية .
  - ( ٦ ) اتباع مناهج موجهة نحو حل المشكلات فى مجال الأبحاث والتطوير والربط بين ميادين الاختصاصات المختلفة .
- غير أن النظم المنهجية . لا تمثل المنقذ العلمى السحرى للمشكلات المعقدة التى تتطلب عليها التكنولوجيا . ولابد من التسليم بأن هناك أمورا تعجز التكنولوجيا عن القيام بها ، على الرغم من كل ما يقال أو يدعى خلافا لذلك .

وعلى سبيل المثال :

- ( ١ ) ان النظم المنهجية تعجز عن أن تدلنا عن طرق للعمل على مستوى دون المستوى الأدنى الضرورى .
- ( ٢ ) هذه النظم تعجز عن ازالة القيود التى تفرضها المؤسسات ولكنها قد تشير الى طرق تمكنا من تطوير هذه القيود .
- ( ٣ ) ان تحليل النظم لا يعرض عن الافتقار الى غاية محددة واضحة ولا يفيد فى اصلاح المفاهيم المشوشة التى تسير العمل .
- ( ٤ ) يمحجز تحليل النظم عن تقديم اجراءات مبسطة من أجل الوصول الى نتائج لا تقبل الجدل .

- ( ٥ ) ليس هناك ضمانات تتكفل بأن تنقل بصورة أوتوماتيكية الاجراءات التي يتم التوصل اليها في حقل اختصاص معين الى حقل آخر.
- ( ٦ ) ليس في مقدور تحليل النظم أن يحل محل الرأي والاجتهاد في الحكم على الأمور.

وخلاصة القول أن في مقدور اسلوب النظم ، اذا كان موضع دراسة صحيحة أن يتحول الى أداة فعالة في معالجة الحاجات التربوية الرئيسية . ومع أن تكيفه في مجالى التعليم والتعلم حيث يتطوian على مشكلات عدة فانها يحققان لنا ، اذا أولينا أساليب التطبيق الانتباه الكافى ، بالاضافة الى رؤية بعض الاتجاهات الجديدة المهمة نحو التخطيط الفعال .



## الفصل الثامن

### نموذج لتطوير المناهج في البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم

مقدمة :

ان محاولة اقتراح نموذج فعال لتطوير المناهج في البلاد العربية تمثل مشكلة معقدة ، فهي تتطلب منهجا للبحث يستوعب عددا هائلا من المفاهيم والمتغيرات والتفاصيل ، ولذا نجد أن أسلوب النظم هو الأسلوب الوحيد الذى عن طريقه نستطيع الاحاطة بكل تفاعلات هذه العناصر على ما بها من تباين كبير خصوصاً على مستوى مسح الدراسات السابقة والدراسات التطبيقية وكذلك فى وضع بنية النموذج المقترح .

وأسلوب النظم كمنهج للبحث — كما سبق أن تعرفنا عليه فى الفصل السابع من هذا الكتاب — يتميز بما له من نماذج عديدة على المستوى النظرى والتخيلى بل والتطبيقات منها ، وقد مرت هذه النماذج بمراحل عديدة من التطوير والتحسين ، يرجع اليها ويسترشدها كل باحث . ولذا — نجد فى نهاية الأمر أن محاولة وضع نموذج جديد مناسب لظروف الموقف الذى سيطبق فيه — تتطلب التعميق فى فحص جميع النماذج السابقة ، وتفهم كل ما تحويه من عناصر ومعلومات ، وتتطلب الاطلاع بالدراسات السابقة المسحية ، بالاضافة الى ما لدى الباحث من خبرات شخصية حول هذا الموضوع .

ويتناول هذا الفصل عرض هذه العناصر ثم وضعها فى اطار متكامل بحيث تؤدي فى نهاية الامر الى اقتراح نموذج تتوافر فيه جميع الخصائص للقيام بمهامه على خير وجه وفى تصورنا أنه لى نصل الى هذا النموذج ينبغي أن يكون مؤكداً على أربعة عناصر رئيسة :

#### ١ — عمليات الاتصال :

وتتضمن عمليات الاتصال على المستويات المختلفة داخل النظام كما وكيفا وما يحكم هذه المستويات من علاقات بين المجتمع والافراد وما يوجه التفاعل فيما بينهم .

#### ٢ — عمليات تطوير المنهج :

وتشتمل هذه العناصر المكونة لعملية تطوير المنهج وعلى نوعية ومدى التفاعل القائم بين عناصر هذه العملية

### ٣ - عمليات البحث والتقوم :

وتتناول العوامل التي يجب توافرها في عمليات البحث والتقوم للابقاء على استمرارية التغيير وديناميته في توجيه المجتمع الذي من أجله وضع النهج بجانب ترشيد ما يتخذ من قرارات .

### ٤ - عمليات تطوير العاملين :

وتتضمن اعداد العاملين قبل الخدمة وأثناءها ، وبرامج التدريب والبرامج الثقافية ، والمشروعات التي تهدف الى تحسين ظروف العمل .. الخ .

وهدفنا من وراء كل ذلك لا ينحصر في ايضاح المشكلات التي تواجه نظام التعليم في البلاد العربية ، بل يتعداه ويقدم الاتجاهات العملية ويضع بعض التوصيات ، ويقترح ما يناسب من حلول لهذه المشكلات . وسوف نناقش هذه العمليات الاربعة فيما يلي :-

#### أولا : عمليات الاتصال :

كما ورد في كتاب روبين Rubin (١٩٧٧) توصل سراسون Sarason في دراسة له عن « التغيير ومشكلاته » الى عدة نتائج وملاحظات ، منها . كلما كان التغيير على مستوى السطح بقيت الظروف والعوامل المحيطة به على ما هي عليه دون أى تغيير ويرى كذلك أن التغيير قد يحدث ( وقد لا يحدث ) في ضوء ما يطرأ على النظام من تغيير سابق . ومن الواضح أن « سراسون » يتفق في هذا الأمر مع هافلوك Havelock (١٩٧٣) ، و يعنى هذا أن النظام الذى يتقبل في زمن ما عددا قليلا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير ، يحتمل أن يتقبل عددا قليلا أيضا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير في المستقبل ، بصرف النظر عن أى تغيير لحق بهذا النظام على السطح الظاهري ، ومن هنا كانت المشكلات التي تتضمنها محاولات التغيير شائكة ومعقدة ، ليس من السهل حلها بطرق وأساليب بسيطة .

ونظرية التغيير وتطبيقاتها تشير الى التباين الكبير بين النظم المختلفة في الأصل بضرورة التغيير والاستجابة له عند تنفيذه ، الا أن النظم جميعا تلتقى في احساسها ورغبتها في التوصل الى الوسائل والأطرا التي تحقق الاتصال الأمثل داخل النظام وكذلك بين مكوناته ، وتلتقى هذه النظم أيضا في الشكوى المتكررة من عدم وجود قنوات جيدة للاتصال داخل هياكلها وفي امكان النظم التطبيقية الاستفادة من أنماط عديدة للاتصال فيما تقوم به من عملية ووظائف ، الا أن ما اشرنا اليه في مقدمة هذا الفصل من الأنماط الثلاثة للاتصال له من الخصائص والمزايا ما يفيد ويناسب مقتضيات النموذج الذي سوف نقدمه .

## مؤشرات الاتصال داخل المؤسسة :

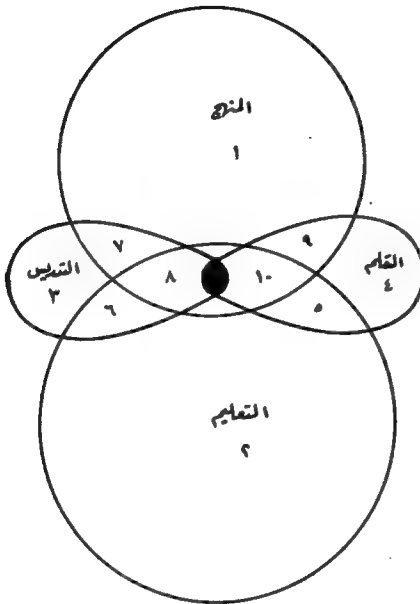
وضع ماك دونالد Macdonald كما جاء فى كتاب زايس Zais (١٩٧٦) عن المنهج نموذجاً يوضح المجال الذى يعمل فيه المنهج وما يقوم به من وظائف وتفاعله مع ثلاث نظم أخرى (أنظر الشكل ٨-١) .

وهنا نجد أن ماك دونالد يعرف التدريس والتعليم Teaching / Learning بأنها نظامان يتعلقان بالشخصية وبيئتها ، أما التعليم Instruction ، فهو نظام اجتماعى يقوم داخله التدريس النظامى وعملية التعلم ، ويحدد مفهوم المنهج Curriculum بأنه النظام الاجتماعى الذى يضع خطة التعليم وقد أدرجت النظم الفرعية فى الشكل (١-٨) تمكسها الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . أما المساحة رقم (٥) فتمثل التعلم المصاحب والملازم Concomitant ، والمساحة رقم (٦) تمثل ما يقوم به المعلم من تعديل للسلوك من خلال الشفعية الراجعة فى الموقف التعليمى ، والمساحة رقم (٧) تشير الى الخبرات المتجمعة لدى المعلم أثناء الحفظة ، وتمثل المساحة الثامنة الخبرات الاشرافية ، وتتناول المساحتان التاسعة والعاشر ما يشترك فى وضعه كل من المعلم والمتعلم من خبرات تعليمية .

وقد لا يبدو النموذج من أول وهلة أنه مرتبط بموضوع الاتصال ومشكلاته داخل المؤسسة التعليمية ، الا أننا لو أمعنا النظر لوجدنا أنه يبرز النظم الفرعية التى تتعلق بتطوير المناهج ، كما يوضح طبيعة التفاعل فيما بينها ، ف نظاماً بنية الشخصية — للمعلم والمتعلم — يتفاعلان إيجابياً ، وقد يصطلمان مع نظم المنهج والتعليم ، ومن ناحية أخرى قد لا تتفق نظم المنهج دائماً مع نظام التعليم ولا معنى هذا انتهاء وجود التفاعل فيما بينها ، وعند تحديد مجالات المنهج والتعليم كنظامين اجتماعيين يتضح وجود عدد غير محدود من النظم ، فهناك النظام الحكومى ، ونظام المجتمع والنظام الاقتصادى وغيرها .

ويعنى كل ذلك أن فهم طبيعة الاتصال وإدراك ما يميزها من تعقيد داخل النظام الواحد ، أو بيئة واحدة وبين النظم الأخرى — هو نقطة البداية عند التفكير فى تطوير المناهج ووضع نموذج مناسب لهذا التطوير قادر على تحديد مشكلات الاتصال فى النظام التعليمى للبلدان العربية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

وكما جاء فى كتاب هوسمان وآخرين Huseman et. al. (١٩٧٧) ، يرى سميث من علماء الاتصال ، مثل سميث ، وزيت ، وزينا Smith, Richett and Zima أن بنية أى مؤسسة بالإضافة الى مجالها وما لها من فروع — تتحدد بنظم الاتصال القائمة فيها ، والاتصال قد يوجد على مستويات : نظام اتصال على مستوى رسمى ونظام آخر على



شكل (٨-١) نموذج مأكسوف للتفاعل الناتج مع النظام الأخرى

المصدر: زابيس Zabis ١٩٧٦ ص ٩٥

مستوى غير رسمى ، نظام للاتصال يبدأ من القاعدة وينتهى عند القمة ، ونظام يتجه من القمة أولاً ثم ينتهى عند القاعدة ، كما أن للاتصال قنوات أقية تمثل فى قنوات لفظية وغير لفظية ، وكثيراً ما نجد أن نمط الاتصال يتحدد كذلك بالنور الذى يقوم به الفرد داخل المؤسسة ، ووسائل الاتصال كذلك تتنوع ما بين فنية والكثرونية ، وتتضمن عدة طرق لنقل الرسالة وتخزينها ، على أن كل ذلك لا يد له من تفاعل بشرى داخل المؤسسة وبين المؤسسة والبيئة المحيطة بها إن كل هذه المتغيرات تجعل من موضوع الاتصال أمراً ليس فى الامكان معالجته بسهولة ويسر .

ويمكن القول أن معظم المؤسسات فى الدول النامية ومنها البلدان العربية لم تدرك بعد ما يجرى داخل عمليات الاتصال من تفاعل بين مكوناته الداخلية وبينها وبين البيئة التى تعمل فى إطارها ، لذا نجد أن مديرى هذه المؤسسات لا يلمسون مدى تعقد مشكلة الاتصال فيسطون الأمور ولا يرون فى عدم تنفيذ الأوامر والتعليمات حالما تصدر إلا عيبا أو أحمالا فى حين يرجع السبب الأول الى قصور ما فى عملية الاتصال ، وقد يرى البعض الآخر من المديرين أن القصور فى الاتصال إنما مرجعه الى انخفاض دافعية الأفراد للعمل ، وعدم التزامهم بالتعليمات ، وأحيانا لعدم فهمهم لها أو لشعور عدائى نحو المدير الذى أصدر هذه التعليمات ، وكثيرا ما تصدر قرارات على المستويات من الإدارة لا تتفهمها المستويات الدنيا لأن هذه المستويات العليا لم تلق بالآلما تشعر به تلك المستويات الدنيا من أحاسيس أو أفكار وآراء ، ولذا يمكن تلخيص السبب الرئيسى للقصور الذى يعانى به نظام الاتصال فى تكتل (ال / هم) المديرين ضد (ال / نحن) الرؤسوين وما تخلفه هذه التكتلات من مشاعر المقاومة .

ويتناول ثاير Thayer (١٩٦٨) الجوانب الاجرائية لتطوير عمليات الاتصال فى المؤسسات ووسائل استمرارياتها . فيرى أن الجوانب الاجرائية Operational تتعلق بالمعلومات التى تحدد نوع المهام وطريقة تنفيذها ، وأن الجوانب التنظيمية Regulatory تتضمن ما يصدر من تعليمات ونشرات دورية تنظم العمل ، وتتم بجوانب التطوير والدعم Maintenance / Development بالعلاقات العامة وبرامج تدريب الموظفين وكل ما يسهم فى نمو واستمرارية العمل .

وتضع كل مؤسسة لنفسها سلسلة من شبكات الاتصال يتحدد نمطها بعوامل عديدة : منها الادوار وما يقوم بينها من علاقات ، واتجاه تدفق المعلومات أو الرسالة وتسلسل نقل الرسالة بمعنى هل تنتقل الرسالة عبر القناة ذاتها أو تتخذ عدة مسارات نحو هدفها النهائى ، ومن العوامل التى تحدد نمط الاتصال طبيعة الرسالة ومحتواها كما أوردها جولد هابر Goldhaber (١٩٧٤) ، وكذلك نمط الاستجابة المطلوب ، وتتضمن شبكة الاتصال أيضا أفرادا يشغلون وظائف يحسبها المرء عديمة الأهمية ولا تتضمن أفرادا يشغلون وظائف هامة .

وفى المؤسسات التى تعمل بنظام رأسى للاتصال يتولد لدى الموظفين الشعور بانهم حالة على رؤسائهم المباشرين ويغيب عنهم مدى واقع الامور وان جميع العاملين من رؤسائهم ومرؤسوين يظلون سلسلة ترتبط حلقاتها فى إطار الالتزام والمسئولية والتعاون المتبادل .

وفى هذا الصدد يذكر جولد هابر : « إذا تصورنا المؤسسة كنظام اجتماعى استطاع أن

ندرك ما للبيئة البشرية التى تقوم عليها هذه المؤسسة وطبيعة المتغيرات التى تحكمها من أهمية بالغة، فإما يقوم به العامل على آلة ما ليس بمنزل عن وظيفة المؤسسة ككل، ولا يمكن تجاهل معنويات الموظفين أو أى «رسالة» تمر خلال شبكة الاتصال بها بدت تافهة، ولا يمكن التقليل من شأن أية أوامر يصدرها المشرف لموظفيه، ومن هنا كان من الضروري احتواء المؤسسة بمكوناتها فى نظرة شمولية لوظائفها ولعناصر البشرية التى تعمل فى إطارها، ما لدواعل اتجاهات العاملين ومعنوياتهم وسلوكهم وما يقومون به من أدوار ومدى ملائمة هذه الأدوار للشخصية وسماتها وخصائصها، بل قد يتأثر الإنتاج وقايلته إذا ما ركز المدير اهتماماته فى إطار القسم الذى يعمل به وتجاهل ما لموظفى قسمه من تأثير على الأقسام الأخرى وعلى المؤسسة ككل»

و يؤكد لانجنكر Langenecker (١٩٧٢) على ضرورة الأخذ بمفهوم النظم وتطبيقه فى المؤسسة ويرى أن «الادارة» من منظور النظم تعنى إدارة وتنظيم العلاقات المشابهة المتداخلة فإذا ما اخفقت فى القيام بهذا الدور، أطلق عليها ما يعرف «بمركب الجزئيات Components الذى يسيطر على مفهوم العمل فى الإدارات المختلفة بمنزل عما يجرى فى الإدارات الأخرى دون إقامة علاقات تنسق ما يتم فيها من نشاط فى كل متكامل، وهى صورة لا تتفق مع متطلبات عمليات الاتصال وأجراءاتها.

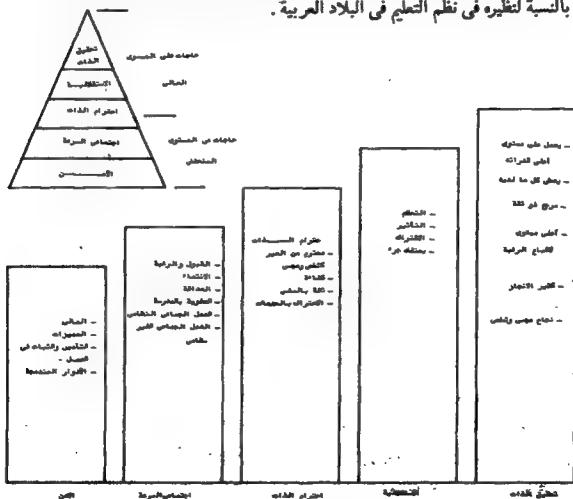
ويمكن تحسين العمل فى المؤسسات التى تعمل بنظام التسلسل الرأسى Hierarchical أو تدرج السلطات وتتكون من وحدات وأقسام كل منها منفصل عن الأخر، وذلك عن طريق بسط بنية التنظيم، وخلق أدوار وسيطة للمديرين، فيقومون بتنسيق الاتصال وتوفير التدفق الأفقى له والدور الوسيط للمدير يتيح له اتصالاً رأسياً من اتجاهين، ويساعده فى تحديد المسارات الممكنة للرسالة واختيار أفضلها، على أن إعادة بنية التنظيم ليفى بوظائفه لابد من تهيئة الظروف التى تتيح الاتصال بين المستويات الدنيا (بما فيها من أقسام مختلفة وعاملين فيها) ومديرى حلقة الاتصال، ولابد له كذلك من توافر الاهتمام والرغبة الأكيدة لدى مديري المراكز الوسطى فى تحسين الاتصال وفتح جميع الطرق أمامه فى سهولة ويسر.

### الاتصال بين الأفراد وفعاليتهم

يتوقف ما يتقدم به مدير التنسيق بحكم موقعه فى وسط التنظيم أو المؤسسة وجهوده، لتحسين الاتصال بين جميع المستويات على ما لديه من صلاحيات للاتصال بين يريه من رؤساء ومرفوسين، وما لديه من قدرة على تحقيق ذلك دون تهديد لآى منهم. ويتطلب هذا الدور القدرة على الاستماع والانتفاع واللبات وابداء الاهتمام نحو الأفراد.

ولقد ادركت معظم المؤسسات من خلال ميادئ علم النفس والعلاقات الانسانية أن البدافع المادى بعد اشباعه لم يعد كافيا لحفز الفرد على العمل . وبما يعضد هذا الاتجاه الإشادة المتكررة لهرم ماسلو Maslow للحاجات البشرية فى الدراسات التى تناولت الإدارة والتنظيم وما يقوم فيها من نظم للاتصال ، وقد طبق سيرجيو فاني هرم « ماسلو » ليووضح طريقة اشباع حاجات المعلمين عند مستويات النمو والمعلم المنتج حقا هو ذلك المعلم الذى يستطيع تحقيق ذاتيته من خلال استغلال مالهيه من قدرات ، ولن يتأتى له ذلك الا اذا شعر بأنه عضوله أهميته فى الجماعة التى ينتمى اليها يتلقى منهم الثقة والتشجيع ، وقنرا من النفوذ والسلطة ( انظر شكل رقم ٨-٢ ) .

وما يصدق على المعلمين يصدق على الموظفين فى المجالات الأخرى لنظام التعليم ، وما يشبت صدقه من دوافع الانسان فى المواقف المختلفة فى المجتمعات المختلفة يصدق كذلك بالنسبة لتظيره فى نظم التعليم فى البلاد العربية .



الاحتياجات فى المجتمع

شكل (٨-٢) تسلسل هرم الاحتياجات

١٩٨٠

فإذا تناولنا مجال الاتصالات فيما بين الافراد وجدنا أنه من الضروري الاهتمام بما لدى الإحضاء العامين فى المؤسسة أو المنظمة من آراء والاستجابة لها على نحو يشر أصحابها بأهمية الدور الذى يضطلعون به تجاه المؤسسة ، أما إذا كان الاتصال بين الافراد مبدوفا أو سلبيا لا تتوافر فيه الثقة أو التقدير ، فانه يصبح من المستحيل أن يقوم هذا الاتصال بدوره الإيجابى فى خلق الدافعية المنتجة وقد يؤدى الى احباط وتثبيط للهمم ، ولا ينحصر هذا التأثير السلبى فى مستوى معين بل يتعداه الى المستويات الأخرى للنظام .

وللاتصال الفعال بين الافراد متطلبات وشروط منها توافر القوى البشرية القادرة على التوصيل وتحمل مقتضياته ونتائجه فقد تضطرها الظروف أحيانا الى الوقوف على حقائق مؤلفة لا يودون سماعها ، الا أن موقفاً يجرى فيه اتصال ديمقراطى حر - لابد أن يتضمن الجوانب الإيجابية والسلبية معا ويرى روجرز وفارنسون Rogers and Farson أن العلاقة الصادقة معها كانت طبيعتها هى بالضرورة أكثر أنماط العلاقات انتاجا وفعالية ويؤكدان على أن الاستماع الى آراء الفرد هو نقطة البداية فى تأكيد أهميته وقدرته على الاسهام ، مما يشرى دينامية المؤسسة وانتاجيتها ، ولاستماع الى رأى الفرد له مردود ويمثل فى استعداده للاستماع بدوره الى رؤسائه وإدارك مآلدهم من وجهة نظر أخرى تعميق من آفاق تفكيره .

### مجالات الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة

ان مفهوم « التربية المجتمعية » يتضمن أن التربية غير مقصورة على المؤسسة التعليمية بل تعداها لتشمل المجتمع كله . وبدأ التربويون الاهتمام بما يحمله هذا المفهوم من مضامين وتطبيقات لها ، ولكل مجتمع نظام يعمل بمقتضاه فى تحديد الوسائل التى يمكن بها أعضاءه من المشاركة فى بحث المشكلات التربوية ، وما يناسبها من حلول . وقد تتمثل هذه الوسائل فى مجالس الآباء والمعلمين أو فى لجان خلععات أو مجالس استشارية وغيرها من الاستراتيجيات التى أخذت بها الدول الصناعية وقامت الدول النامية ببعض المحاولات والمشروعات المشابهة لتعزيز العلاقة بين المدرسة والبيت ، و يعترض مبدأ اشتراك المجتمع فى المجال التربوى مشكلات عديدة فلا بد له من تحديد طريقة اسهام أولياء الأمور ، وتنظيم عملية اسرافهم على المدارس وتحديد العلاقات التى تحكم التفاعل بين المدرسة والمجتمع ومدى هذه العلاقة وصورها وما يكن تقديمه من أنماط النشاط التربوى والترفيهى . ومن الجدير بالذكر أن طاهر عبد الرزاق Razik ( ١٩٧٧ ) عبر عن ذلك بأن الجمهورية التونسية قامت بمحاولات جادة فى هذا المجال فأتاحت فرص العمل لطلاب المدارس المهنية



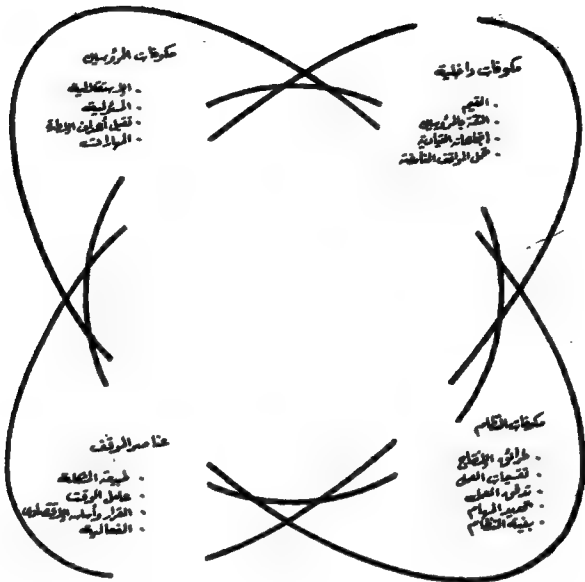
فى مؤسسات المجتمع وفى بعض الدول المتقدمة والنامية قامت المدارس بفتح أبوابها لبرامج تعليم الكبار وتنوع الخدمات التى تقدمها المدارس وتباين طبيعة العلاقات بينها وبين المجتمع فى الدول المختلفة وتنوع كذلك أشكال الاتصال وتبعاً لذلك تظهر مشكلات جليلة .

### الأنماط المناسبة للقيادة فى المؤسسات :

يبدو أن عنلية الاتصال وما تتضمنه من سلوك وكذلك مدى رضا العاملين عما يقومون به ، ومدى الانتاجية وما تحققه من مستويات من حيث أنها كلها عناصر ترتبط فيما بينها وتتحدد أنماطها وفعاليتها بشكل النظام الذى تعمل فيه . ومن هنا كان من الصعب التنبؤ بما يجرى فى نظام فى ضوء نظام آخر ، وفى هذا الشأن نجد هانسون Hanson ( ١٩٧٩ ) يدرج فى الشكل رقم ( ٨-٣ ) توضيح للسماة التى ينبغى توافرها فى مديرة مؤسسة ، والخصائص المميزة للنظام ونوعية وكفاءات العاملين ، وعناصر المواقف المختلفة ... وتفاعل كل ذلك واسهاماته فى الدينامية الكلية للنظام ، كما يوضح الشكل ( ٨-٣ ) كذلك وسائل استغلال كل هذه العناصر واستيعابها فى تحديد نمط القيادة . ويشير هذا التخطيط الى المسئولية الملقاة على الادارة والمسؤولين نحو توفير التدريب اللازم الذى يمكن كلا من القادة والعاملين من مواجهة المواقف العارضة داخل النظام وخارجه ، واستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات مختلفة للاتصال . ان دراسة قضايا الاتصال ومعالجتها ومشكلات الوفاء بمتطلبات العمل وكيفية الانتاجية وكيفه بأسلوب مناسب نجد أن وايز Wilo فى كتاب هيوسمان Huseman ( ١٩٧٧ ) المرجع السابق ذكره ، يؤكد على أن « الاتصال » داخل النظام يهدف الى ملائمة مكونات النظام البشرية وغير البشرية للمواقف الطارئة ومتطلباتها حتى يقوم النظام بكل مكوناته بواجبه فى تناسق ، مما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة وغايتها .

### نظام الاتصال ومتغيراته فى المؤسسة التعليمية والعاملين بها والبيئة فى البلدان العربية :

رسخت فى الدول العربية تقاليد القيادة المركزية على المستوى التاريخى والدينى وتتطلب هذه التقاليد توافر سمات وخصائص فى القيادة منها الحكمة واليقظة على رفاهية وأمن الشعب ، والعمل على توفير وسائل للاتصال المباشر تتيح لأفراد المجتمع التقدم بشكلواهم للمراكز القيادية بمسؤولياتها المختلفة : الدولة ، الوزارة ، المؤسسة التعليمية حيث يتعين على كل منها دوائرها والبيئة فيها .



شكل (٨-٢) عناصر استراتيجية القيادة وتفاعلها

المصدر: هانسن Hanson ١٩٨٥

لذا كان من الضروري لأي نموذج يهدف إلى التطوير المتناهي في البلدان العربية مراعاة أنظمتها بأبعادها وخلفياتها الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والاسترشاد بما تتضمنه من مبادئ أساسية، فالقرارات التعليمية لا بد أن يرجع فيها إلى وزير التربية والتعليم حيث يقوم بدوره بتفويض وكيل الوزارة المختص بمسئولية اتخاذ القرارات، وعلى ذلك نرى أنه بالرغم من أن اتخاذ القرار يقع على مسئولية المدير الثاني لبنية النظام إلا أن

تنفيذه مازال يتطلب اعتماد السلطة بأعلى مستوياتها ونستخلص من ذلك أن التوفيق لا يتم بصورة كاملة وأن أي قرار أو توصية لابد أن ينتقل ما بين سلسلة طويلة من السلطات والقيادات ، مما يؤثر في العامل الزمني اللازم للبدء في التنفيذ ، بل أحيانا يصبح القرار في حله ذاته غير ذي موضوع .

وليس من الغريب أن ينعكس للنظام الرأسي للاتصال في أغلب وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية على نظام العمل في المؤسسات التعليمية المباشرة ( المدرسة ) ، وليس هناك ما يدل على وجود اتصال أقوى في الوزارات أو المدرسة اللهم الا في اطار محدود للغاية من الاتصالات غير الرسمية والتي تتم بين الموجهين والفنيين في الاجتماعات الدورية وتحت اشراف الادارة .

وبما يهدف اليه هذا الجزء من هذا الفصل هو ابراز حتمية الروابط الافقية في تمكين الاتصال من بلوغ غاياته وليس من الممكن اشتراك العاملين في اتخاذ القرارات ما لم توفر قنوات افقية تعزز القنوات الرأسية للاتصال وما لم تعمل على تدعيم ديناميكية التفاعل والتفصيل من أثر البنية الهرمية على المستويات المختلفة للنظام .

و يتطلب وضع نظام فعال للاتصال دراسة وتحليل العوامل الاجتماعية وما يؤثر منها في مجانس بنية هيئات التدريس بالمدارس . وليست هيئات التدريس الهيئة الوحيدة التي تعاني من ظاهرة عدم التجانس بل تمتد الى طلاب المدارس وتبرز ما بينهم من اختلافات وتباين أكاديمي واجتماعي .

وتتميز البيئة الاجتماعية في البلدان العربية بعامل ثالث يؤثر في بنيتها ويشمل في العلاقات النسبية ( Kinship ) ، فترى ان الاسرة في بعض هذه البلدان تميل في اعتمادها ونموها الى الاستقرار المكاني ، وتنشأ الاسر المشتقة مقرها بالقرب من الاسر الاصل ، ويؤثر ذلك بولكي الامر الى الرجوع فيما يتخذ من قرارات بشأن ابنه التلميذ ، من هنا نجد ان نظام الاسرة يشبه دائرة مغلقة على نفسها لايتأتى الوصول اليها من الخارج الا في صورة دعوات لزيارتها مما يجعل من الصعب على الأشخاص الاجتماعي متابعة المشكلات التي تواجه التلاميذ . ولذا يعمل معظم العاملين في المدارس وشعورهم بحاجة ملحة لنبذ الجهود بهدف تحسين العلاقات بين المدرسة والبيت أو البيئة التي تعمل فيها بتوفير الوسائل التي تشجع زيارة الياه للمدرسة وإقامة الزيارات الاجتماعية كبديل لزيارة الأشخاص ليجتنب التلاميذ ، وتطلب فكرة إقامة مجالس الإياد حلة دعائية تدعو لها وهي

مسئولية تقع على عاتق اجهزة الاعلام نحو ايجاد الصياغة والمضمون اللائم لمحاظبة الابهاء  
والتي تشكل فى اغلب الاحيان نسبة كبيرة منهم اميين ولذا نحبهم يتجنبون أى اتصال  
اجتماعى بالمدرسة .

ومع ذلك فلا يمكننا المبالغة فى أهمية الدور الذى يقوم به الاتصال فى جميع عملياته  
ومراحلها وما يؤدى اليه من نتائج ، فلكى نحقق لاي نظام تعليمى كل عناصر النجاح  
ومقوماته — ينبغى توفير الاتصال الفعال على تحسين اسلوب العمل ، مع وجود أسلوب  
للتدريس قادر على دفع البيئة والمجتمع الى اهتمام بالمدراس ، وادراك ما تقوم به من  
ادوار .

لذا كان من الضرورى بالنسبة للنموذج الذى اقترحه لتطوير المناهج أن يسعى لربط  
غايات المجتمع بالاهداف الاجتماعية فى اطار نموذج للاتصال يتم بقدرة على تلبية  
حاجات التطوير فى المؤسسات التعليمية التى يتمكس مخرجاتها على المجتمع الذى يحويها .

#### ثانياً : عمليات تطوير المناهج

اذا كان من الامور الصعبة القيام بتحقيق التوازن بين المتطلبات العملية والنواحي  
الانسانية عند تخطيط المنهج فى دول ما ، فان الامر يزداد صعوبة فى الدول العربية ويرجع  
ذلك الى عدم الاهتمام بالتعليم فى كثير من بلدان العالم العربى فترة طويلة ، أو تجاهل  
ضرورة الاخذ بالتفكير العلمى ومتابعة ما طرأ على التكنولوجيا من تطوير هائل فى الدول  
المتقدمة . ان التفكير العلمى والاخذ بتطبيقاته — لا يتناقض مع ما يدعو اليه الاسلام من  
مبادئ وتعاليم ، ومع هذا استمرت الدول العربية فى ترددها وشكوكها حيال انتاج العملية  
الحديثة اللهم الا فى حالات قليلة دعت الى استخدامها ، لما لها من مبررات حضارية .

ولقد اصبحت معظم الدول العربية النامية — خلال جهود منظمة الأمم المتحدة للثقافة  
والتربية والمعلوم — وكذلك المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بالجامعة العربية  
ومكتتب التربية العربى لدول الخليج — على دراية وعلم ببعض المفاهيم والمصطلحات  
المتداولة فى التخطيط للمناهج وما يتبعه من مراحل التنفيذ والتتوّم ، ومع هذا فما زالت  
العمليات الأساسية التى تقوم عليها ، ويتم من خلالها خراطم التدفق والصنع المختطفة  
للجدول فى حاجة للتوضيح والبيان كما تدل على الدراسة التى قام بها طاهر عبد الرزاق  
Zuhair ( ١٩٧٨ ) وكذلك معظم البحوث والدراسات التى كتبت فى هذا الشأن .

وعلى ذلك أتى الاستخفام التسريع المرجح للعمليات الاحلامية التى يقوم عليها  
التخطيط العلمى لتطوير المناهج الى الخفا الجوانب التكنولوجية الاجتماعية مما يدعو الى

اعادة النظر فى الكثير من البحوث والنماذج التى ظهرت فى الآونة الاخيرة فى مجالات  
تخطيط المناهج فى الدول العربية

ومن النقاط الرئيسة التى ينبغى التركيز عليها عند مراجعة هذه البحوث ما يلى :

أولاً : النماذج التى وردت بشأن عملية « الاتصال » ودوره فى تطوير المنهج . فالدور الذى  
يؤدى الاتصال يتعدى فى أهميته ومداه الحرائط العديدة التى اريد بها تمثيل عمليات  
التطوير .

ثانياً : ان المخطط فى الدول النامية كثيراً ما يغفل البعد السيكولوجى والاجتماعى برغم  
أهميته فى نجاح مشروعات التطوير ، فالبعد السيكولوجى والاجتماعى فى مكونه الزمنى  
ضرورى لتمكين عمليات الاتصال — كغيرها من العمليات الاجتماعية الاخرى — من  
الوصول بوظيفتها الى المستوى المطلوب من الاداء ، وغالباً ما تجد الدول النامية صعوبات  
بالغة فى توفير متطلبات هذا البعد ، لأنها فى سباق رهيب مع الزمن فتتسجل الظروف  
لتحديث مفاهيمها وتوفير المكانة اللائقة لابنائها فى المجتمع العالمى . وازاء هذه الحاجة  
الملحة ، وامام ما تطمح اليه الدول يصبح من الصعب اقتناع قادة التربية فيها من الناحية  
الاجرائية باستحالة وضع مناهج جديدة وتنفيذها دون توفير الوقت اللازم للاتصال حتى  
يقوم بوظيفته .

ولا تزال بعض الدول العربية تستعين بخبراء من الخارج يخططون لمناهجها أو قد  
تستورد مناهجها بأكملها اعددها خبراء فى دول اخرى اخذوا بعين الاعتبار عند وضع  
استراتيجيات الحاجات والمتطلبات الخاصة للدول المستهلكة هذه البرامج غير أنها لم تشترك  
المسؤولين فيها على تنوع وظائفهم من مديرين ومعلمين وموجهين للمادة فى وضع المناهج ،  
أو ابداء الرأى فيها ، وتقتصر صنور الاتصال التى يقوم بها الخبير الخارجى أثناء عمله فى  
التطوير على اعلان الانتهاء من الاعمال التحضيرية وإنى على يقين من استجابة المنفذين  
لها على نحو ايجابى .

و يصل بنا الوضع السابق الى بحث قضية المشاركين فى تخطيط المناهج ونوعيتهم ، ونط  
المشاركة وطبيعتها ومستوياتها ، وسبل تنفيذها . وتتضمن لجان المواد الدراسية بوزارات  
التربية والتعليم اعضاء يمثلون توجيه المادة والمعلمين الا أن هؤلاء لا يجرى انتدابهم من  
المجموعات أو المستويات التى ينتمون اليها و يتلقون التعليمات عنها وهذا لا يستمر  
الاتصال ، بل يعلم بين أعضاء اللجنة وقاعدة تلك المجموعات أثناء اشتراكهم فى عمليات  
التطوير .

وفى هذا الاطار وتحت هذه الظروف تم انتقاء بعض من نماذج تطوير المناهج ودراستها لتحديد مدى ارتباطها بعمليات الاتصال الضرورية لمطلوبات التغيير والتطوير.

### نماذج لتطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق التغيير:

تقوم النماذج الحالية لتطوير المناهج من منطلق تركز التعليم حول المعلم وعدم حاجة برامج التدريب للمعلمين الى طرق جديدة للتدريس أو لبرامج تدريبية اضافية ، فاذا ما نقلت هذه النماذج - كما هي - واستخدمت فى عمليات تطوير المناهج فى الدول النامية ، أصبحت عديمة النفع وقعدت فعاليتها فى دول يتركز التعليم فيها حول المعلم (٥٥ - ٦٠ تلميذا) . وكذلك نجد أن اسلوب المحاضر هو طريقة التدريس الشائعة ، ومن هنا كان من الضروري عند التفكير فى تغيير المناهج فى الدول النامية الاخذ بما يظهر فى ميدان التربية من اتجاهات حديثة ، والبدء بتنظيم جذرى لما هو كائن بالفعل ، وكلها أمور لا يمكن تجاهلها ، ونحن بصدد بحث ملاءمة هذه النماذج للواقع العربى .

وتناول زايس Zais (١٩٧٦) مفهوم تطوير المناهج بل ميزه عن المصطلحات الاخرى التى شاع استخدامها فى هذا المجال ، فهو يرى أن « تطوير المناهج باعتبارها عملية يتحدد فى ضوئها بناء هذه المناهج ووضع مراحله تتم بالنواحي الاتية :-

- ١) تحديد الاعضاء المشاركين فى بناء هذه المناهج من فنيين ومدرسين ومديرين وآباء وتلاميذ .
- ٢) تحديد الاجراءات الواجب اتباعها فى بناء المناهج بالنسبة للإدارة ولجان هيئة التدريس واللجان الاستشارية الاكاديمية .
- ٣) طرق تنظيم هذه اللجان .

ثم يتناول زايس كذلك مفهوم « بناء المناهج » فيعرفه بأنه « عملية اتخاذ القرارات التى تتحدد فى ضوئها مكونات المناهج ، وطرق تنظيمها » . وعملية البناء فى رأى زايس تتضمن بحث ودراسة العديد من القضايا التى منها : مكونات المجتمع السليم ، ومتطلبات الحياة الملائمة للمصر ، وغايات التعليم وعتوى التعليم وملاءمة مستوى التلاميذ ، وما يصاحبها من أنشطة تعليمية ... الخ .

« وتصميم المناهج » وكذلك « تنظيم المناهج » فى رأى زايس عبارتان مترادفتان فهما تعنيان تنظيم عناصر المناهج فى اطار متكامل ، ومن هذه العناصر :

١) الغايات والاهداف .

٢) المادة الدراسية والمحتوى .

٣) أنشطة التعليم .

٤) التقويم .

وعمليات تنفيذ المنهج وتطبيقه تعنى بإيجاد « تنفيذ المنهج الذى توصلنا اليه من خلال عمليات البناء والتطوير » ، و يرى زايس أن عبارة هندسة المنهج — التى كان بوتشامب Beauchamp أول من استخدمها منذ عام ١٩٦٨ — تعنى بناء المنهج وتطويره وتنفيذه ، ويشير زايس ايضا الى أن تابا Tabo (١٩٦٢) ميزت بين تحسين المنهج بادخال بعض التعديلات على المنهج القائم دون المساس بمفاهيمه الاساسية أو بنيته وتغيير المنهج الذى يتضمن تغييرا كليا للمفاهيم والفروض والقيم .

أصبح من الواضح الان أن « تغيير المنهج » — كما عرفته تابا — يمثل مطلباً ملحا فى جميع البلدان العربية التى بدأت فعلا فى الاستجابة له وبدأت رياح التغيير فى تناول الفروض والمسلّمات المتعلقة بقيمة المتعلم ، ودوره فى عملية التعليم كما انها تبحث فى جدوى « أسلوب المحاضر فى التدريس » ، والاعتماد على الكتاب والمدرس وكذلك طبيعة المواطن وخصائصه ومسئوليّاته . الخ .

ومما يثير التساؤل هنا أن زايس لم يبد اهتماما بل لم يشر اطلاقا الى « عملية التعليم » غير أننا لا نستبعد أنه ضمنه فى « تصميم المنهج » حيث أشار الى المنهج العلمى المتمثل فى التصميم العلمى .

و يرى زايس أن المنهج العلمى يقوم على أسس فلسفية تتناول طبيعة الانسان والمجتمع وطبيعة المعرفة . ويمكننا أن نقول ان جميع نماذج تطوير المناهج تتأثر بالعوامل الفلسفية السابقة بما فى ذلك تلك العوامل التى ذكرناها سلفا فى الفصول السابقة من هذا الكتاب ومنها نموذج القاعدة العريضة Grass Roots « ونموذج البحوث التطبيقية الميدانية » . ويرتبط كل منها بعملية وضع نموذج جديد للتطوير بما يتلاءم مع ظروف الدول العربية .

ومن الجلى الان أن زايس أفضل فى وصفه لعمليات التطوير ذكر أسلوب النظم ، وهو ما حدث أيضا بالنسبة لمحاولات التطوير فى معظم الدول العربية ورغم أن من مكونات أسلوب وتصميم عملية التعلم الذى يعتبر جزءا غير اسامى له ويطلق عليه ذلك وكبارى Dick and Cary (١٩٧٨) « التصميم المنهجى للتعليم » .

وتطبيق أسلوب النظم على تطوير المناهج فى بعض الدول العربية لا بد له أن يستند على عدة متغيرات ، وأسلوب النظم يعنى بالمصادر البشرية وغير البشرية وبسياسة التعليم ، والمؤسسات التعليمية وما يجرى فيها من عمليات الاتصال وأنماط التغيير المرغوب فيه والبيئة المحيطة وعواملها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والعالية والطرق المنهجية لتصميم التعليم ، حتى يستجيب لمتطلبات الحاضر والمستقبل .

وبالإضافة الى ما عرضناه من نماذج عامة لتطوير المناهج نجد أن من الضرورة ذكر بعض النماذج الأخرى التى يمكن ملاعمتها مع التصميم المنهجى للتعليم وما يتضمنه من برامج لتدريب المعلمين ، ونعرض كذلك بعض نماذج البحوث والتقويم التى تتناول جميع أجزاء عملية تطوير المناهج .

### تصميم عملية التعليم

تقوم نماذج تصميم التعليم على أسس نظرية متباينة ، فتنخذ صوراً عديدة تجعل من الصعب تضمينها فى هذا الفصل ، ولهذا سنقتصر على ذكر بعض النماذج العامة التى تمثل أنماطاً مختلفة من المكونات الأساسية فى تصميم النظم والنماذج الأساسية تقبل التعديل ، حتى تتواءم مع الأهداف وهى لذلك تتخذ كأساس لاشتقاق نماذج معينة تقى بأغراض خاصة وتحتوى القائمة على نماذج للتعليم الذاتى المهنى ، وخارطة درملر Drumheller ( ١٩٧١ ) لتصميم المناهج ، وخطوات تصميم « نظام المحاكاة فى التعليم » والعديد من النماذج الأخرى التى تهدف الى التوصل الى انتاج أفضل وتكامل المواد التعليمية . والى وحدات أفضل للدراسة الذاتية وتطوير أفضل للوحدات التعليمية والتعليم الخاص .

وتضمن القائمة الأولى للنماذج العامة نموذج هامروس Hamreus ( تقدير لم يذكر تاريخ نشره ) لنظام البحث التعليمى ، ونموذج ميتشجن ، ونموذج أسلوب النظام فى التعليم ونموذج مشروع مينيرفا Minerva لتصميم النظم التعليمية ونموذج باناثى Banathy وجميع هذه النماذج ظهرت فيما بين عام ١٩٦٦ و ١٩٦٨ وكلها تقوم على نفس المكونات لذا سنذكر - كمثال لها - نموذج هامروس . ( أنظر شكل ٨ - ٤ ) .

وكل هذه النماذج الخمسة السابقة تشترك فى المكونات الآتية :

( ١ ) تحديد المشكلة : ويتضمن وصفاً لطبيعة المشكلة وتحديداً لوضعها بالنسبة للنظام كله .





٢) تحليل المناخ والموقف : ويتضمن وصفا لخصائص التلاميذ والمواد التعليمية

٣) تنظيم الادارة : ويتناول توصيف المهام وهيئة التدريس ومسؤولياتها .

٤) تحليل النظم وأسلوب تطويرها : ويتضمن :

أ - تحديد الأهداف .

ب - تحديد الأساليب .

ج - تصميم النماذج التوضيحية .

التقويم : ويشمل على :

أ - تجريب النموذج .

ب - تحليل النتائج

ج - التنفيذ ثم إعادة الدورة .

وبطبيعة الحال قد تؤدي النتائج المتولدة عن التقويم الى اعادة وضع تصميم جديد في ضوء هذه النتائج ، وقد تتطلب هذه النتائج اعادة النظر في تحديد المشكلة .

وعمليات مراجعة النماذج السابق ذكرها تشير بوضوح الى استخدام الاسلوب العلمى فى

صورته الضمنية والعلنية ، ومن الشائع الان فى الدول المتقدمة استخدام المبادئ الاساسية لتحليل التصميم ، واعادة تركيب مكوناته فى صورة متكاملة وتجريبه ثم اعادة التحليل . ووضع تصميم جديد فى ضوء النتائج بحيث يتلاءم معها غير أن الوضع فى الدول النامية ، ومنها الدول العربية يختلف تماما عما يجرى فى الدول المتقدمة التى تقوم بدارية هذه النماذج ومراجعتها بصفة دورية بغية التحقق من دلالاتها الاجتماعية والسيكولوجية ووظائفها وفعاليتها الاخرى .

ويشير كل قسم من خارطة التدفق لنموذج هامروس شكل (٨ - ٤) الى احتوائه على عمليات متنوعة للاتصال ، بل يوضح التفاعلات المعقدة فى كل عملية من عملياته وبينها وبين العمليات الاخرى .

ومن ذلك كله نجد أهمية من الضروري مراعاة البعد الاجتماعى / السيكولوجى عند وضع تصميم النموذج والا كان قاصرا اذا اكتفى بتوفير الأساس « المنهجى » أو العملى ، ويدعونا هذا الى التأكيد على بعض المفاهيم مثل :

« مفهوم المشاركة من القاعدة العريضة » ، ومفهوم « وسائط التغير » ومفهوم « البحوث

الميدانية» والعديد من المفاهيم الاخرى التي انطلقت من المنظور الانساني ومنظور علم النفس التطبيقي .

### ثالثاً: مراحل البحث والتقوم

قد يدهش بعض المهتمين بشئون التربية بوجه عام والدول المتقدمة بوجه خاص حين يرون أن الاتجاه السائد في الولايات المتحدة أصبح تقوم الافراد وتصنيفهم كنتاج لعمليات التعليم والتعليم ، وظهر العديد من البحوث التي تناولت بالدراسة هذا المجال فكشفت عن معلومات لم تكن معروفة من قبل عن طبيعة المعلم والتعلم والتفاعل بين التعليم والتعلم ، واذا ما تمكنا من الجمع بين نتائج البحوث الاجتماعية والسيكولوجية والتربوية ، ادرکنا مدى وعمق الدور الذي يقوم به البحث العلمي .

لقد كشف نتائج الدراسات في هذا المجال عن ظاهرة الخلط بين مفهوم « تقوم التحصيل الدراسي للتلاميذ » ومفهوم « تقوم المناهج في تطورها » ، و يؤكد طاهر عبد الرازق Rāzīk (١٩٧٩) على أهمية الدور الذي يقوم به التقوم حيث أورد أن : « يعتبر التقوم إحدى الادوات الضرورية التي يستخدمها خبير التطوير في مجال تكنولوجيا التعليم ، والتقوم بشقيه : التكويني والتجميعي ( الشامل ) لا يستخدم فقط في تحليل التحصيل الدراسي ، بل يستخدم أيضاً في مراجعة محتوى عملية التعليم وادخال التعديلات المطلوبة .

والتقوم التكويني يوفر المعلومات التي يتطلبها ادخال أي تعديل في المحتوى وفي وضع هيكل المناهج وتحديد مقرراته وفي استراتيجيات التدريس وفي وضع الخطة الزمنية للمنتج وفي العمليات الاخرى التي تتضمنها عملية التعلم ومن المستحيل احداث تغيير ما في أي من العناصر السابقة ما لم نحدد طبيعة التغيير المطلوب من قبل على مستوى مداه ومراحله . والتطبيقات الاولى للنماذج والاستراتيجيات وما تكشف عنه من ضرورة مراجعة المواد والاساليب في ضوء التغذية الراجعة المتأينة عن التلاميذ والمعلمين والاداريين — تعطينا مؤشرات عن طبيعة هذه المناهج وما تتطلبه من تغيير لرفع فعاليتها وكفاءتها .

وكذلك قد لاحظ طاهر عبد الرازق أن التقوم في الدول النامية من النقط النهائي ويمتد ذلك لدرجة ذرية المقامين بالتقوم وعدم مزايتهم بالنقط التكويني من التقوم أو التدرّب عليه وبالرغم من أن التقوم التكويني يخلق الأساس لبعض الموارد الدراسية في بعض

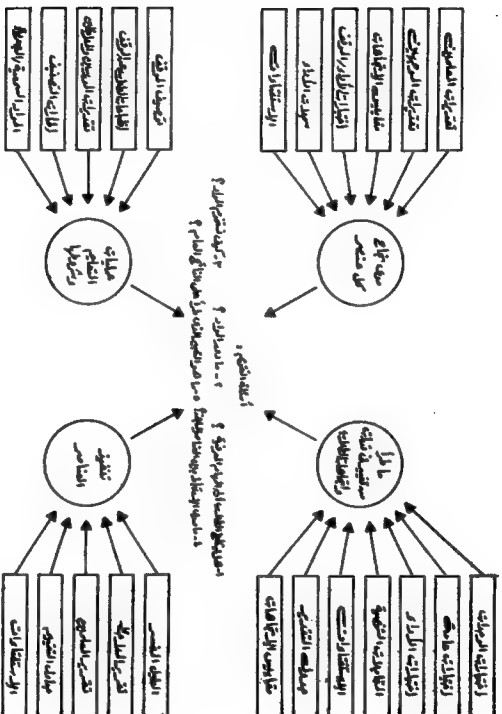
البلدان العربية ، الا أن أهمية نظام الامتحانات النهائية مازال يعكس بوضوح أساليب التقوم التجميعي أو الشامل دون غيرها .

وعملية تطوير المنهج بأسلوب علمي حديث لا تتم دون توفير مقومات البحث . وتحليل الحاجات يعد إحدى استراتيجيات البحث العلمي المرتبط بتطوير المناهج . ويؤكد كوفمان وانجلش Kaufman and English ( ١٩٧٩ ) على ارتباط تقدير الحاجات بما يوجد في أي نظام من ثغرات أو قصور تظهر في صور مختلفة .

وعند تحليل أي نظام يستطيع الباحث استخدام النمط الاول لتقدير الحاجات Alpha Type—Needs Analysis لمراجعة الفروض الاساسية للنظام ومتطلباته الاجرائية وتحديد اتجاهاتها ، والتأكد من سلامة الاهداف التي يسعى الى تحقيقها ، و يعنى النمط الثاني Beta Type بالكشف عن أي ثغرات بين ما نرجوه وما يتم فعلا من نتائج نتعلم ، ويقوم النمط الثالث Gamma Type بتصنيف الغايات والمرامي وترتيبها حسب أولويتها . ويلجأ النمط الى هذا النمط في الظروف المالية الصعبة التي تحمى انتقاء غايات ملحة للبلد في تنفيذها .

وعند الانتهاء من تحديد الاولويات يأتي دور النمط الرابع Delta لتقدير الحاجات فيشاول الاجراءات الادارية داخل النظام التعليمي ، ويمثل النمط الخامس Epsilon Type عمليات التقوم النهائي لما تم انجازه من التخطيط العام للتطوير ، أما النمط السادس والآخر Zeta Type لتقدير الحاجات فيماثل اسلوب التقوم التكويني لمسارات خطة التطوير وما يفترضها من ثغرات أو عوائق ، والتي يمكن تحديدها أو التعرف عليها بدارسة ما تتوصل اليه ثلاث لجان من تقارير وحساب عدد المرات التي يشار أو يذكر فيها مشكلة معينة في مشروعات التعليم وما تتطلبه من معدات وبرامج ، وبذلك نتوصل الى مؤشر معياري يحدد هذه الاحتياجات . وتفيد البيانات والمعلومات الواقعية التي تؤيد أو تنفي وجودها في تحديد مدى وفاء المتوفر للمطلوب وكذلك في تحديد مدى الضخوة التي تفصل بين الواقع والمدرك و يتطلب الاسلوب العمل لبحث مشروعات تطوير المناهج وتقومها أدوات لتقصى المعلومات وجمع البيانات . ويوضح شكل رقم ( ٨ - ٥ ) مصادر جمع هذه البيانات ووسائلها ، كما طمعت في دراسة لمناهج العلوم البيولوجية في إحدى المناطق بالولايات المتحدة الامريكية .

وتوفر هذه المعلومات الأساس الذي يقوم عليه التقوم التكويني ، بل يمكن استخدامها أيضا في التوصل للنقص في النتائج التي يحققها أي مشروع جديد للمناهج بعد ستة أو عدة



شكل (٨) - نموذج مشروع لنتائج الاستثمار ومخرجات المشاريع ذات الصلة

المصدر: دراسة ميدانية أجريت في سنة ١٩٧٥م، ص ٨٦

سنوات من تطبيقه وتنفيذه .

والبحث والتقوم ما هما الا ادوات تساعد القائم بتطوير المناهج وتمكنه من الكشف عن الحقائق والاتجاهات فى مجال معين ، غير أنها يمثلان مصدرا يهدد مستقبل العاملين فى أى مؤسسة يجبرى تقوم لنظامها ، ويشير « نتر » Netzer ( ١٩٧٩ ) الى هذه الظاهرة بقوله : أن عمليات التقوم مازال تتضمن بعض الاتجاهات والانعكاسات الماضية . فهى فى نظر العاملين تمهيد لمنهج المكافآت أو توقيع الجزاءات ، ولهذا يصعب عليهم ادراك ما للتقوم من دور هام فى توفير المعلومات والبيانات اللازمة لتحديد الوضع الراهن لآى مشروع ... والتقوم يقوم على عنصرين : التحليل والتقدير ، ويرى معظم المربين فى هذا الشأن أن التحليل وما يؤدى اليه من نتائج وأحكام تهديداً لوظائفهم ، وهو اتجاه يعوق الجهود التى تبذل لتحليل نظام أى مؤسسة وتقويعه يهدف الى اتخاذ ما يناسب من قرارات لتطويره وتحسين احوال العاملين بها .

واصبح من الواضح الان ان توفير الموضوعية البحتة لدارسة المناهج أو أى مشروع آخر يرتبط و يتوقف على امكانية جمع البيانات من مصادرها المتعددة الامر الذى مازال غائبا عن اصحاب متخذى القرار فى الدول النامية ومنها البلدان العربية .

#### وابعا : عمليات تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية :

تزايد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بموضوع تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية الا أن مفهوم هذا التطوير لم يتجاوز فى الدول النامية اطار برامج التدريب أثناء الخدمة . ويحذر Bishop ( ١٩٧٦ ) من هذا الاتجاه الذى يحذر من مدى تطوير العاملين ، و يقسم الخطوة الشاملة لاحداث التغيير والتجديد فى هيكل العاملين الى ست مراحل .

و يؤيد كل من مورفت وجونزوريلر Morphet, Johbs and Reeler ( ١٩٧٤ ) مذهب اليه يشوب : مفهوم التطوير الى ما ينبغى على النظام المدرسى توفيره من متطلبات ضرورية لتحسين اداء العاملين به منذ بداية عملهم وحتى بلوغهم من التقاعد . ويؤكدون أنه بالرغم من مسؤولية العاملين ازاء تطوير وتنمية ما لديهم من قدرات الا أن المسؤولية تقع أيضا على المؤسسة التعليمية فى وضع الخطط التى تكفل على نحوها ، اشتراك جميع الافراد من هيئات التدريس وغيرهم من العاملين فى مشروعات التطوير ولابد من توفير سبل التعليم المستمر فى المراحل المختلفة من الحياة العملية لكل من يزاوول عملا معيناً فى المؤسسة التعليمية ، ويتقاضى اجرا عليه . وفكرة انشاء البرامج الدورية لتطوير العاملين تقوم على أساس أن القوى البشرية المشاركة فى أية برامج هى نهاية الامر مصدر للقوى البشرية فى

المجتمع وعلى أساس أن أي استثمار في هذه المصادر البشرية ذاتها له مردوده وعائده في النظام في شكل تحسين للاداء والوفاء بمتطلباته .

لقد وضعت برامج تطوير العاملين كوسيلة لسد الثغرات القائمة بين الواقع ومستوى الاداء المطلوب وكما يراه المشرف على هيئات التدريس في المؤسسة التعليمية - واصبحت هذه البرامج تتطلب تقوما مستمرا للعاملين أكثر مما تطلبه من تقوم دورى يقوم به المشرف على فترات متباعدة ، بحيث لا يشيع شعور العاملين بمواجهتهم في وقت معين الى مهارات جديدة تتطلب برامج للتدريب مستمرة غير متقطعة .

و يتلقى الافراد في بعض الدول العربية تدريبا يضمن لهم الالتحاق بالنظم التعليمية التى تنمو باطراد مما يدعونا الى الاهتمام بدراسة برامج اعداد المعلمين وما لها من تأثير على خطة تطوير هيئات التدريس ، وعلى مستقبل التعلم في البلدان العربية ، والعمل على تنسيق الجهود والمقومات التى تمكن المعلم فى اطار كل من برامج الاعداد قبل الخدمة وأثناءها من الوفاء بمتطلبات المستقبل .

وتصميم البرامج الناجمة لتطوير العاملين ، وكذلك برامج التدريب فى اثناء الخدمة يقوم على مبادئ أساسية ، يشير اليها روبن Rubin ( ١٩٧٨ ) فيذكر أن « برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة فى أبسط صورها تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف هى : أولا التوسع فى المجال المعرفى بصفة عامة ، ومجال المادة الدراسية بصفة خاصة ، وثانيا « اكتساب مهارات التدريس وأساليبه » وثالثا العمل على اكتساب العاملين اتجاهات ايجابية نحو المهنة » . ويشير بعض الباحثين الى مالى المعلمين من حوافز داخلية وضرورة استشارتها واستغلالها ودعوة المعلمين للاشتراك فى أعمال التخطيط لبرامج التدريب ويعبر هؤلاء الباحثون عن قلق بالغ ازاء عدم توافر عنصر الفردية فى معظم هذه البرامج ويتم ذلك عن طريق اعداد مراكز تدريب المعلمين Teachers' Centres بالنواصر المؤهلة التى تستطيع الاسهام فى تنمية المهارات الفردية والتأكد على الجانب المهني ، وكلها أمور تقتصر اليها معظم برامج التدريب الحالية فى البلدان العربية التى تتم دون تخطيط ، وبذلك تودى الى نتائج عكسية ، فتشبط من عزيمة المعلمين وحاسهم ، وتشعرهم بعدم جدواها واضاعتها للوقت .

وتشير الدلائل بأن أغلب المعلمين ومديري المدارس فى البلدان العربية يؤكّدان بإيجابية نحو ضرورة إيجاد التخطيط الجيد لتطوير العاملين فى السنوات القليلة القادمة ، فإذا ما أضفنا

الى ذلك ما سبقت الاشارة اليه من مبادئ التخطيط الاساسية ، أداركنا ما تنصوى عليه مشكلة تطوير العاملين من جموعات فى وضع تصميم منهجى له ، يتحتم تذليلها والتغلب عليها ، لما لهذا التطوير من معطيات تعود على نظام التعليم . وعند وضع التصميم ينبغي توفير المرونة فى الجدول الزمنى لطلقات الدراسة والتدريب ، حتى نمكن المعلمين العاملين من الاشتراك فيها فى أثناء اليوم المدرسى ودون الاخلال بعصلهم المعتاد ، أما الاتجاهات الايجابية نحو المهنة التى تعتبر من أهداف خطة التطوير فيتطلب تحقيقها ايمان المعلمين الكامل بما يقومون به ، وما يتطلبه ذلك من وسائل لتنمية الاتجاهات المهنية وتطويرها .

ولابد من إيجاد الصيغة الملائمة لربط برامج اعداد المعلم وما تنسم به بطابع نظرى أكاديمى يؤهلهم لفهم العملية التعليمية بأبعادها ومستوياتها وإيجاد الوسائل التى تحقق التنسيق الكامل بين هذا التنظير وما يجرى فى ميدان التعليم ومؤسساته من تطبيقات وممارسات ، وقد تتمثل إحدى هذه الوسائل فى تحديد شروط الالتحاق بكليات التربية ونوعية الدراسين بها والخصائص والسمات الشخصية التى يجب أن تتوافر فيهم والى تؤهلهم للقيام بأداء أدوارهم فى ميدان التعليم .

وتقوم بعض الجامعات العربية حالياً بدراسة مشروع انشاء معمل التدريس يتدرب فيه طالب كلية التربية على مهارات التدريس قبل الممارسة على التربية العملية بالمدارس ، وتقوم أيضاً بدراسة اقتراح آخريرى ضرورة قيام الطالب بممارسة التربية العملية على نحو متصل لفصل دراسى كامل يتيح له معايشة كاملة فى المؤسسة التعليمية وما تشمل عليه من مواقف فعلية تتطلب منه تعديل أساليبه وأنماط سلوكه فى ضوء ما توفره له هذه المواقف من تغذية راجعة .

### نموذج ( التفاعل / التكامل ) لتطوير المناهج فى البلاد العربية :

ان دراسة جميع الاحتمالات الممكنة لتحسين ما يجرى حالياً فى البلاد العربية من عمليات تطوير المناهج تتطلب الاهتمام بما توصلنا اليه فى هذا الفصل من نتائج ودراسات من منظور ( التفاعل / التكامل ) ، ويتناول هذا القسم عرض نموذجنا المقترح بأبعاد الأربعة وطريقة تنفيذه ، كما جاء فى الشكل رقم ( ٨ - ٦ ) ، حيث يشتمل هذا النموذج المقترح على أربعة ابعاد هى :

( ١ ) الاتصال وعملياته .

( ٢ ) تطوير المناهج وعملياته .

( ٣ ) البحث والتقييم .





٤) تطوير العاملين وعملياتها .

### أولاً - عمليات الاتصال

إن المحاولات التي بذلت في مجال التعليم في البلاد العربية لادخال التغييرات المناسبة في نظام الاتصال أدت الى ظهور عدة تصميّات حيث اقترحنا دراستها ومقارنتها بما لدينا من تصورات عن النظام الحالي للاتصال وشبكاته في عمليات الاتصال وهي تقوم في المقام الأول على بعض التغييرات على أساس تجميع للأقسام والادارات التي تشترك في وظائف مماثلة في وحدتين رئيسيتين :

تختص الوحدة الأولى بالادارة والخدمات المعاونة ، وتختص الثانية بالبيئة التعليمية ومجالات التخطيط لتفسياتها .

وللتوصل الى غط للاتصال يتوافر فيه درجة عالية من الفعالية ، يعرض النموذج الذي نقترحه العوامل الآتية :

### تنظيم الاتصال : "Organizational Communication"

وتتضمن العوامل ومدى تأثيرها في نظام التعليم في أية دول من الدول العربية بحيث تسير عملية تطوير المناهج وتمتدز درجة تفاعلها مع النظم الأخرى المرتبطة بها مثل التعلم والتعليم والتدريس .

### ب - عوامل الاتصال بين العاملين :

تؤدي القنوات الجديدة للاتصال الى تحسين التفاعل بين جميع المستويات الادارية الا أن قيام المراكز الوسطى للادارة بدورها في النظام - يتطلب قدرتها على تحقيق الاتصال بينا وبين المرؤوسين من جانب وبينها وبين الرؤساء من جانب آخر بشكل لا يهدد مستقبل أى واحد منهم ، ويحتاج نظام التعليم في البلاد العربية بصورة ملحة الى هذا النوع من الاتصال ، وقد أشار سرجيوفاني Sargiovanni ( ١٩٧٧ ) الى حاجات الفترة عند كل مستوى من مستويات النمو على النحو التالي :

### تحقيق الذات : Self-Actualization

وهو من المستويات العليا للحاجات ويعتبر الرقعة الذات من خلال الانجازات للهبة .

### الفردية Individuality

وتتمثل في التحكم الذاتي وحق الفرد في تقرير مصيره ، وحقه في المشاركة .

## التقدير الذاتى Self-esteem

و يتمثل فى احترام الذات ، واهتمام الآخرين له ، والاحساس بالكفاءة والثقة .

### الحاجات الاجتماعية :

وتتمثل فى التقبل والانتباه ، والصدقة ، المشاركة فى العمل الجماعى داخل العمل وخارجه .

### الشعور بالامن :

و يتمثل فى حق الانتفاع والتملك وروح التضامن والتكافل .

### جـ - نظم التعليم والبيئة الاجتماعية :

يوضح النقط الرأسى الموجود فى أغلب وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لتنسيق قنوات الاتصال فى الوقت الحالى بين هذه الوزارة ومؤسساتها ، اذ يشير الى عزلة الاباء والطلاب عما يجرى داخل المؤسسة التعليم من اتصال . والتربية والبيئة ( Community Education ) بما تقوم عليه من مفهوم مساهمة المجتمع فى تربية الطفل - تعتبر احدى وسائل التغلب على عزل المدرسة عن بيئتها .

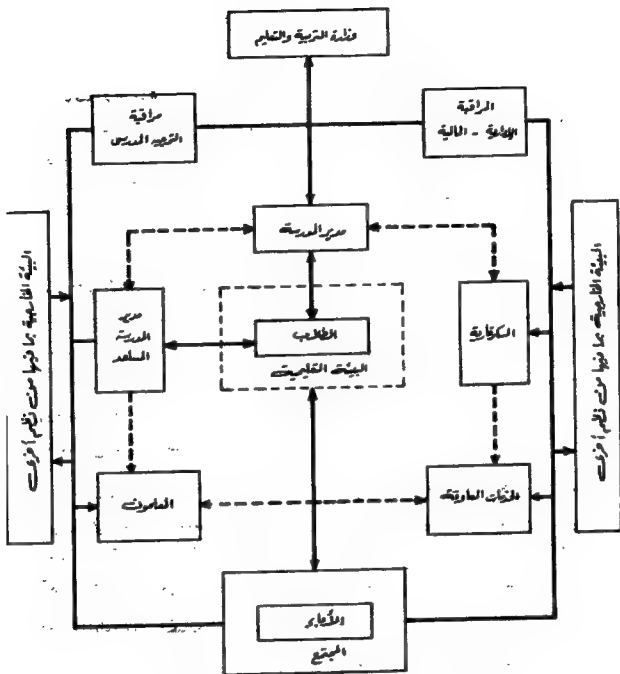
و يوضح الشكل ( ٨ - ٧ ) ما نقترحه هنا من تصميم لربط المدرسة بكل من المجتمع والوزارة فى اطار من الديمقراطية والتعاون ، وأن هذا الاقتراح يمثل استراتيجية شاملة للتغيير بهدف الاقلال من الشظام الرأسى للاتصال وتيسير تدفق المعلومات والتأكد على أهمية الانتباه ، وضرورة تحقيق الارتباط ( العضوى ) بين البنيات والوحدات الاجتماعية .

### أسلوب الموازنة فى القيادة : Contingency

و يبدو أن الاتصال وسلوكياته ووفاء العاملين بمتطلبات العمل والانتاجية تشكل فى مجموعها عناصر مترابطة معا من ناحية ، وتتوقف من ناحية اخرى - على عوامل التنظيم المختلفة التى يصعب علينا التنبؤ بها عن طريق دراسة ما يجرى فى التنظيمات الاخرى . وتتلخص عوامل التنظيم فى الامااط الاتية :

#### عوامل تتعلق بالمدير :

وتتضمن ما لديه من قيم واتجاهات ومدى ثقته فى مرؤوسيه ، وميله الى انطوائيه معين فى القيادة ، وطريقة معالجته للمشكلات والمواقف وقدرته على حل ما يعترضه من تعقيد وغموض .



شكل ٧-٨ وضع النموذج المقترح لنظم الاتصال بين وزارة التربية والتعليم والمدرسة  
المصدر: المكتب من إعدادهم ١٩٨٠-٨١

### عوامل تتعلق بالمدرسين :

وتتضمن النزعة الاستقلالية والاستعداد لتحمل المسؤولية ومدى استجابتهم لاهتمامات الإدارة وتقبلهم لها .

## عوامل تتعلق بنظام المؤسسة :

وتشتمل على الانتاج ووسائله ، وتنظيم العمل ، ووسائل تيسير تدفق العمل ومدى الاستقرار والثبات الذى يسود المؤسسة ، ووضوح المهام والاهداف التى تسعى الى تحقيقها من خلال توظيف ما لديها من امكانيات

## عوامل تتعلق بالموقف :

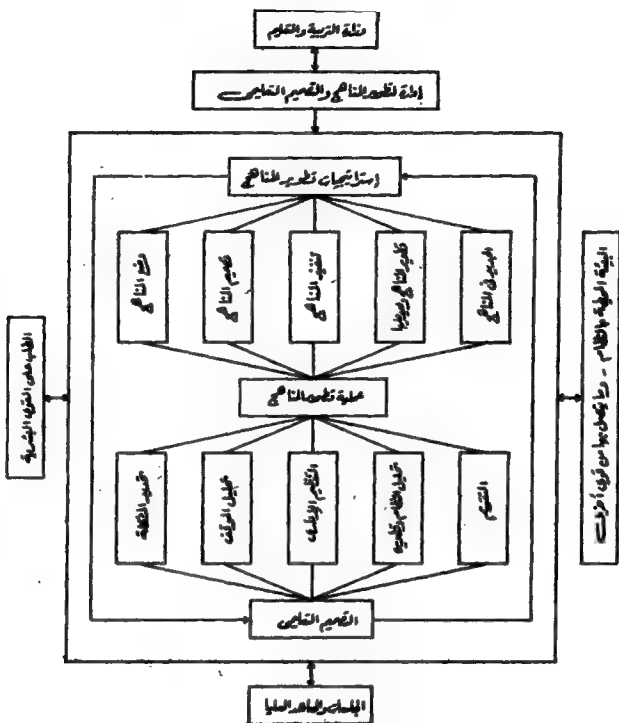
وتتضمن طبيعة المشكلة ، وتوافر الوقت عنصر والقدرة على اتخاذ القرار بما يتمشى مع المبادئ الاقتصادية لتحقيق أكبر قدر من العائد وتتطلب كل هذه العوامل مستوى عاليا من المهارات فى الادارة ، وهو ما يحتاج اليه المليم فى معظم البلاد العربية .

## ثانيا : تطوير المناهج :

ويمكن توضيح ما يتضمنه تطوير المناهج من طرق وعمليات فى صورة رسم تخطيطى ( شكل رقم ٨-٨ ) حيث يؤكد الاتجاه الجديد فى تطوير المناهج على ضرورة نقل المسؤولية الى المدرسة التى يتعين عليها حينئذ إيجاد نوع من الارتباط أو صيغة مناسبة للعمل الجماعى ، يشترك فيه المعلمون ومديرو المدارس والطلاب وأولياء الأمور وطلاب برامج تعليم الكبار وممثلون عن المجتمع المحلى حيث يناقشون المناهج الدراسية ، والتوصل الى مدى ما تحققه من فعالية ، وكذلك نقترح تشكيل لجنة على مستوى المدرسة تعمل من داخلها ، وتقوم بالتخطيط التعليمى والتطوير ، وقد تبدأ هذه اللجنة بعقد مؤتمرات على مستويات مختلفة أو تشكل مجموعات عمل على أنه ينبغي ملاحظة أن المجموعات التى ذكرت - لا تمثل المدرسة فقط ، بل تمثل النظام كله .

وعند نقل النموذج من الصورة المجردة الى مجال التطبيق فى المدرسة تظهر عدة مشكلات منها وسائل توفير قنوات للاتصال فى نظام تعليمى يخصص مدارس للبنين وأخرى للبنات ، ومشكلة اختيار المدارس الابتدائية التى تجرب فيها المناهج الجديدة ووسائل الاتصال المقترحة .. وكلها مشكلات ادارية لأيد من إيجاد الحلول المناسبة لها عن طريق الاستعانة بما توفره عملية التطوير نفسها بأبعادها المختلفة من وسائل تحديد مجالات المشكلة بدقة متناهية ، وكذلك الاتجاه المناسب يتبقى إتخاذ عند القيام بالتنفيذ .

وإذا كنا نعتقد ان تطوير المنهج من المسؤولية التى يجب ان تقع على عاتق المدرسة فان هذا الاعتقاد يعتبر تنظيرا لما تقوم به معظم النظم التعليمية فى البلاد العربية وعليه فقد نجد ان هناك عدة عوامل لها تأثير سلبي على استراتيجيات التغيير هذا وتمثل فيما يعتقد البعض من استعجال تغيير النواحي الفنية أو تعديل الهيكل ذاته عن طريق تغيير الاتجاهات ،

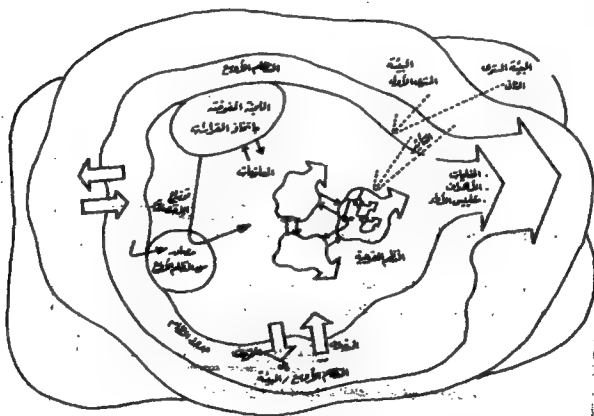


شكل (٨-٨) نموذج مقترح لبنية تطوير المناهج على مستوى البلاد العربية

والتركيز على عناصر الدور بإيماده وعلاقاته وما الوسائل التي عرضناها لتحسين الاتصال وتطوير المناهج وما يتضمنه من إجراءات وعمليات الأنظمة مثالي قد يصعب تحقيقه كما هو غير أنشأ قديمناه في محاولة لتحليل المفاهيم الجديدة التي يتضمنها والتي يشير إليها تشيكلاند (Checkland ١٩٧٦) بقوله: «إن تحليل المشكلة في إطار أسلوبه للنظم»

و « التمثيل الموجز لأي نظام في شكله العاما يهدفان الى « التعميق في فهم المشكلة والاحاطة بالبنية التي يقوم عليها النظام » مما يؤدي — بدوره الى التوصل الى أفكار جديدة تكشف عن امكانات واسعة في التنفيذ والتطبيق .

وما ذهب اليه تشيكلند ( ١٩٧٦ ) من أهمية التخطيط لتعميق الفكر — مماثل ما كان يعنيه فوشيه Foshey ( ١٩٧٥ ) مفهوم الاستكشاف أو علم « التبيؤ » Ecology في النظام المدرسي » ، وما أشار اليه بنس Bennis ( ١٩٦٩ ) في عبارته « الوقوف على البيئة والتعرف عليها » ، أو التحليل المبثي الذي كان يعنيه هافلوك ( ١٩٧٣ ) بعملية « الكشف عن طبيعة وبنية الدور الذي تقوم به الادارة ، ويؤكد الشكل رقم ( ٨ - ٩ ) على ضرورة ايجاد الصيغة المناسبة لمواءمة النظام مع مقتضيات الاطار الذي يعمل فيه ومطالب البيئة التي تتمثل في صورة مدخلات للنظام يستجيب لها بما يعطيه من مردود في صورة مخرجات .



الشكل ٨-٩ : نموذج بيئة نظام المتكامل المتكامل والمتكامل  
في تشيكلند ، ١٩٧٦





و يلخص شكل رقم (٨-١٠) نموذج تشيكلند لمراحل استخدام اسلوب النظم فى حل المشكلات ، مبينا الابعاد النسبية لكل من مرحلة التحليل التمهيدى ، ووضع التعريفات الاساسية والاساس النظرى للتخطيط ، و يتميز بنموذج تشيكلند - برغم تشابه مع نموذج هامروس للتصميم التعليمى الذى ورد فى الشكل (٨-٤) من هذا الفصل - بقابليته للتطبيق فى أى نظام رسمى وتتحدد المرحلة فى نموذج تشيكلند « المهام والاهداف » التى يتعين عليها تحقيقها وما تتضمنه من « مقاييس للاداء » - و « مكونات ثانوية » و « مصادر » .... الخ .

ونموذج تشيكلند كما هو موضح فى الشكل (٨-١٠) يعد اطارا أو هيكلأ عاما لطريقة استخدام اسلوب النظم بصورة مبسطة تتيح التبع العلمى لخطواتها ومراحلها .

ومن ناحية أخرى تعتزض النماذج الحالية لتطوير المناهج فى البلاد العربية تمرکز التعليم حول المعلم واعناده كاتجاه سائد فى نظام التعليم ، وتفتزض كذلك ان برامج اعداد المعلمين لن تحتاج الى معالجة طرق مختلفة للتدريس ، ولن تحتاج الى فترات طويلة للتدريب ، الا ان هذه الافتراضات غير صحيحة بالنسبة لمعظم البلدان العربية حيث التعليم متمركز حول دور المعلم وحيث تبلغ كثافة الفصل ما بين ٥٥ ، ٦٠ تلميذا - وحيث يسود فى التدريس اسلوب المحاضر أو الاملاء ، ومن هنا نرى أنه لكى يعكس أى تغيير فى المناهج الاتجاهات الحديثة لابد ان يصاحبه اعادة تنظيم فىها هو كائن بكل ابعاده .

ويتطلب تطوير المناهج فى البلاد العربية دراسة وفحص جميع العوامل الاجتماعية والسيكولوجية ومواءمة هذه العوامل لمتطلبات تقتضى مراعاة عدة أسس جوهرية فيما يلي :-

#### ١) استراتيجيات تطوير المناهج :

ان تطوير المناهج فى الدول العربية ما هو الا عملية بناء تتحدد فى ضوء الاجابة عن عدة اسئلة : من يشترك فى وضع المناهج ، - بجانب مصمم المنهج - المدرسون أم المديرون أم أولياء الاحياء أم التلاميذ ؟ وما طبيعة الاجراءات التى يعمل بها عند البدء فى بناء المناهج ؟ أهى اجراءات إدارية تنظيمية ؟ وهل نعمل فى اطار لجان من هيئة التدريس أو فى اطار المجالس الاستشارية من الجامعة ؟ وكيف يتم تنظيم هذا اللجان .

#### أ- بناء المناهج :

وتبدأ عملية البناء بالقرار الذى يحدد مكونات المناهج وكيفية تنظيمها .

## تصميم المناهج وتنظيمها :

وتصميم المناهج وتنظيمها ما هما الا عملية واحدة تعنيان بترتيب عناصر المنهج مع ايجاد الارتباط فيما بينها وتتكون هذه العناصر من :

( ١ ) المرامى والاهداف .

( ٢ ) المادة الدراسية أو المحتوى .

( ٣ ) انشطة التعلم .

( ٤ ) التقييم وأساليبه .

### ج - تطبيق المناهج :

وهى العملية التى تلى وضع بنية المناهج بعد تطويرها وتعديلها وتتم بالوسائل العملية التى تتبع فى تنفيذ هذه المناهج .

### تحسين المناهج :

و يعنى التحسين تعديل المناهج الحالية دون تغيير المفاهيم الاساسية أو الهيكل العام لها .

### تحديد المناهج :

والتحديد يتضمن تغيير الاساس النظرى الذى تقوم عليه المناهج بما فيه من قيم وفروض ، ونظام التعليم فى البلد الذى هو فى أمس الحاجة لتحديد مناهجه ، وقد بدأ المسئولون بالفعل فى بعض البلاد العربية فى وضع البرامج التى تدرس امكانيات هذا التجديد . وتعتبر شبكة التجديد التى يقوم بها المكتب الاقليمى للتربية فى البلاد العربية والتابع لمنظمة اليونسكو خطوة جدية فى اتجاه التجديد .

### ( ٢ ) تصميم عملية التعلم :

وهو المكون الثانى لاستراتيجيات تطوير المناهج ويتضمن تصميم التعليم المراحل الآتية :

#### أ - تحديد المشكلة التعليمية :

ويمكن تحديد المشكلة بطرق كثيرة لا تشترط اسلوبا معينا لمقارنة ما هو كائن بما ينبغي أن يكون بغية تحديد الثغرات وتقدير حجمها واقتراح عدة بدائل لمعالجتها تتيح للقاء بتصميم عملية التعلم والمفاضلة بينها وبأيا يبدأ .

#### ب - تحليل بيئة التعلم :

أن التعرف على المشكلة التعليمية وطرح عدة حلول ممكنة لها تفيد اللجنة المسؤولة عن تخطيط وتصميم المنهج فى تحديد نوع المعلومات التى تحتاج اليها عن بيئة التعلم حتى تتمكن

من القيام بتحليلها . ومن هذه المعلومات ما يتعلق بخصائص التلاميذ ، والبيئة المدرسية أو الجوانب الاجتماعية وحصول هذه المعلومات عن الظروف القائمة ومصادرها — تبين اللجنة على مراجعة ما توصلت اليه عند تحديد المشكلة ، واتخاذ الاجراءات التنظيمية المناسبة .

### جـ — الاجراءات التنظيمية للتعلم :

و يتناول التنظيم الادارى للتعلم الجوانب الاتية :

— تحديد ما تتطلبه الخطوة من مهام ومسؤوليات .

— اقامة خطوط للاتصال لجمع المعلومات وتوزيعها على القائمين بالتطوير

— وضع الاجراءات المنظمة والضابطة لحركة العمل فى خطة التطوير

### د — تحليل النظم وتطوير التعلم :

تنبثق عن تحليل النظم وعمليات ثلاثة أنشطة رئيسية :

١ — تحديد أهداف تعليمية لها معنى واضح للتلميذ ويمكن قياسها بدقة فى صورة الاداء

النهائى ، فاذا ما تم تحديد ذلك تقوم اللجنة بتحليل ما يتعلمه للتلاميذ وتتابع المادة فى اطار أهداف مرحلية وسيطة .

٢ — تحديد طرق التدريس واستراتيجيات وسائل التعليم التى تمكن التلاميذ من التعلم ، وتحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الفعالية .

٣ — تصميم نماذج التقويم التى يجرى فى ضوءها المراجعة الفنية للنظام المقترح .

### هـ — تقويم عملية التعلم :

بعد تحديد الاطارات التى يتم فيها التطوير — لابد من القيام بالتقويم الذى يوضح بما تم تحقيقه من الاهداف التى يتوخاها نموذج التعلم و يفيد التقويم فى تحديد مواضع الضعف وما تتطلبه من اجراءات لمعالجتها وتعديلها والتقويم بأساليبه والاهداف المحددة بدقة وهما عنصران هاما فى أسلوب النظم ، وتتضمن عملية التقويم المراحل الاتية :

— تطبيق النموذج واختباره .

— تحليل النتائج .

— اعادة التطبيق فى ضوء النتائج .

### ثالثا : عمليات التقويم :

و يتناول البعد الثالث للنموذج المقترح فى هذا الفصل البحوث والدراسات التى عن

طريقها يتمكن من تقوم برنامج التعليم بما تتضمنه من مناهج وأنشطة وتقدير مدى تحقيقه للمراسى والاهداف ، وقدرته على الاقتراب بنتائج ومخرجات التعليم الفعلية من النتائج المطلوب .

وتشتمل الدراسات وعمليات التقوم على تقدير الحاجات وتحليل النظام والتخطيط للبرامج وتنفيذه وادخال مايتطلبه من تحسينات كما هو موضح فى شكل ( ٨ - ١١ ) وهو يوضح أهم العمليات التى تتضمنها عملية التقوم اذ تهتم بما يلى :

#### ١ - تقدير الحاجات :

وتتضمن عملية التقدير تحديدا لهذه الحاجات وترتيبها تبعا لاولوياتها وتبرز هذه الحاجات فى صورة ثغرات بين ما هو كائن بالفعل وما ينبغى أن يكون من هنا كانت مشكلات المناهج فى أساسها نوعا من تقدير ما يحتاجه المتعلم وما تتطلبه البيئة والمجتمع فى ضوء الظروف الحالية ، وتقدير هذه الحاجات وسيلة لقياس ملاءمة المناهج للاهداف التعليمية ونوعيتها ومجالاتها .

و يتطلب تقدير الحاجات فى أى برنامج لتطوير المناهج القيام بالمهام الآتية :

— الاحساس بالمشكلة .

— تحديد المشكلة ومداهها وموقعها بالنسبة للنظام .

— تحديد خصائص التلاميذ .

#### ٢ - تحليل النظام :

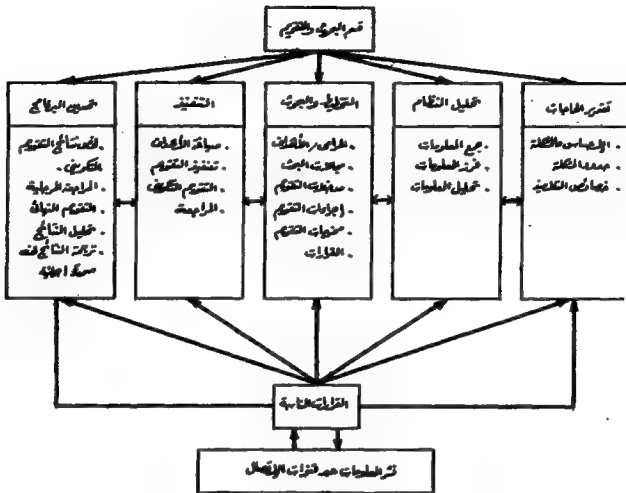
يستناول تحليل النظام تحديد عناصر ومكونات البرنامج ودراسة العلاقات الدينامية لهذه المكونات ثم وضع اطار التنفيذ وتحليله . ثم تحليل اطار المناهج الجديد واختزال جميع المكونات وتكاملها .

ومرحلة اجراء البحوث ودراسات التقوم تتضمن الخطوات الآتية :

— جمع المعلومات .

— فرز المعلومات وانتقاء ما يتعلق منها بالبحوث .

— تحليل المعلومات .



شكل (٨ - ١٠) نموذج مقياس للبحوث وعملات التقييم

والتغذية الراجعة توفر وسائل المراجعة لحدود المشكلة واجراءات التقييم

وحتى تكون الاهداف قابلة للتطبيق في المراحل المختلفة للبحوث ، في التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم ، ينبغي توافر ثلاثة شروط :

- ١- أن تكون الاهداف عملة للواقع الملموس فيمكن تحليلها .
- ب- ان تتوافر وسائل الضبط والتحكم لاهداف عمليات تطوير المناهج وعمليات التقييم المستمر للوصول بها الى تحقيق النتائج المطلوبة .
- ج- أن يتأكد خبراء المناهج من قدرة المتعلمين على تحقيق هذه الاهداف .

### ٣- تخطيط البحث

ان التخطيط الجيد للبرنامج يؤدي الى اتخاذ قرارات سليمة تجاه البدائل والاولويات والاجراءات التي ينبغي أن تتخذ لاشياء الحاجات الملحة .

وعملية التخطيط للمناهج توفر أيضا وسائل وأدوات التقييم قبل القيام به ومن هنا كان من الضروري على المسئول عن التقييم التنبؤ بشكل نتائج الاهداف والمسارات التي تنتجها أثناء التنفيذ ، ويتضمن التخطيط ما يلي :

- وضع المرامي والغايات .
- تحديد مجال الاهداف .
- تحديد مدخلات التقييم .
- وصف اجراءات التقييم .
- وصف نتائج التقييم ومخرجاته .
- اتخاذ القرارات .

#### ٤ — التطبيق والتنفيذ :

بعد اختيار البرنامج المناسب للتنفيذ والبدء في تطبيقه عمليا تكون مهمة التقييم قياس مدى تطابق التخطيط مع اجراءات التنفيذ أو تطابق التعديل وملاءمته مع البرنامج القائم فعلا ، وتطابق المدخلات مع المخرجات .

#### ٥ — ادخال التعديلات المناسبة على البرنامج :

والمسئول عن التقييم له دور هام في تحسين البرنامج ، فهو في موضع يتيح له جمع المعلومات عما تحققة أى مرحلة من نجاح نسبي ، ولا يمكن ان يقوم المسئول عن التقييم بدوره في رصد التحسين الذي طرأ على البرنامج الا اذا توافرت له صلاحيات تسمح له بالتدخل ، ولابد للمسئول عن اتخاذ القرار أن يعترف بهذه الصلاحيات بل يعمل على تيسير مهمة خبير التقييم في دراسة المشكلات وجمع وتحليل المعلومات المتصلة بها ، ورصد عمليات التنفيذ واقتراح ما يراه من تعديلات لتحسين البرنامج .

وتتضمن عملية تحسين البرنامج المراحل الآتية :

- القيام بتقييم تكويني وتحليل نتائجه .
- المراجعة المرحلية لجزئيات البرنامج .
- وضع تصميم لمراحل التقييم النهائي واجراءاته .
- تحليل وتفسير نتائج التقييم .
- ترجمة النتائج في صورة اجرائية .

رابعا : تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية

تحتاج الجهود المبذولة في الجلاء الحرية لتطوير العاملين وتحتاج البرامج الحالية

لتدريب العاملين الى المزيد من الاهتمام ، بل لابد ان تعطى لها الاولوية على ما عداها من برامج لما لها من دور حاسم فى تطوير وتحسين البيئة التعليمية فى المدارس ، والارتفاع بفعاليات المهنة بصورة عامة .

وتترتبط برامج تطور العاملين والثقافة المهنية ، وكذلك برامج تطوير المناهج بالعناصر البشرية التى ينبغى على أى مشروع أن يعنى بها ويضمن مساهمتها للجهود التى تهدف الى رفع مستوى الاتصال وتدعيم المشاركة والاسهام سواء أكان ذلك فى وزارة التربية أو فى المدارس أو المؤسسات التربوية الأخرى .

ومن أفضل وسائل تطوير العاملين فى مجال التربية والتعليم فى البلاد العربية وخصوصا برامج ومشروعات تطوير المناهج وتحسين التعليم التى تستجيب لحاجات ملموسة ، والتى يتوافر فيها التخطيط الجيد والتتعليم العملى ، والتى تلقى اهتمام وإجماع العاملين لما لها من فائدة تجعلهم يلتزمون بما توصى به من أساليب جديدة .

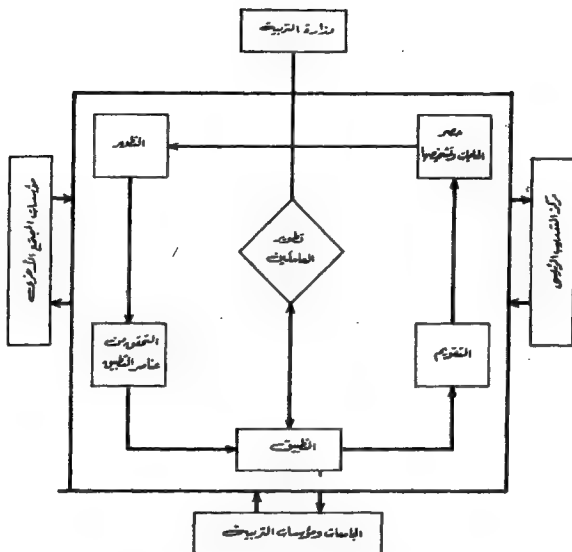
ولا يمكن فصل برامج تطوير العاملين والتدريب عما يبذل من جهد فى تطوير المناهج وتحسين التعليم . فكل من هذه البرامج مرتبط بغيره من البرامج التى لابد أن تستجيب لما يجرى فى البيئة المدرسية ، بل يتعين على هذه البرامج أن تضم عناصر ممثلة لمؤسسات التعليم وأجهزة الإعلام والمؤسسات الاجتماعية والتربوية . والشكل رقم (٨-١٢) يعطى فكرة واضحة عن عوامل عملية تطوير العاملين .

وتتضمن برامج تطوير العاملين كما جاءت فى الشكل رقم (٨-١٢) المكونات الآتية :

- (١) أهداف البرامج والحاجة التى دعت اليه .
- (٢) تحليل نتائج تشخيص هذه الحاجات .
- (٣) تخطيط عملية التطوير .
- (٤) توفير العناصر المطلوبة للتطبيق .
- (٥) التطبيق .
- (٦) التقييم .

#### (١) الاحساس بالحاجات وجمع البيانات :

ومصادر التعريف على الحاجات عديدة ، فقد يتولد لدينا احساس بعشكلة معينة دون أن يكون لدينا معلومات أو بيانات علمية تؤيد هذا الاحساس ونقصه ، ومن أمثلة هذا



شكل ٨-٣ نموذج مقترح للتطوير العلمي في تطوير الريادة والعاملين

البدييات أو التعميمات التي نطلقها دون تحديد أو دراسة على الاهداف العامه ، والمصر الذي نميش فيه لا يتحمل مثل هذه التعميمات ، بل يتطلب الاهتمام باجراء الدراسات فى المجالات المختلفه ، ومنها مجال تطوير العاملين بهدف الالمام الكامل بانماط التطوير المرغوب فيها ونوع درجة النشاط الانسانى وعوامل التفاعل بين عناصره ، وكل هذا يعين الباحث فى وضع وصياغة الاهداف بما يساير واقع الحاجات والبرامج .

وتدعو الظروف المتعلقة بالتربية فى البلاد العربية الى الاهتمام بالخطوات الالية

ومراعاتها :

أ - تحديد محتوى البرنامج :

ب - تحديد الاطوار المعرفية .

ج - تحديد الموضوعات الرئيسية ووحداتها وبنيتها .



- تحديد المهارات وأساليب استقصاء الحقائق .
- تحديد مقاييس التقييم ومستوياتها .
- كفاءة العاملين (المهارات) :**
- وضع برنامج التدريب وتحديد استراتيجياته .
- تحديد طرق التدريب
- تحديد العلاقات بين مكونات البرنامج .
- تحديد الادوار على المستوى المهني .
- ج- اعداد مواد البرنامج ومصادرها وتحديد طرق التعامل معها :
- اعداد الموارد والوسائل .
- تخصيص الأماكن في البيئة المدرسية أو المحلية أو في الجامعة .
- توفير المصادر، وتحديد طرق الاستفادة منها .
- الاستعانة بما يوجد من مصادر في الهيئات والمؤسسات الأخرى .
- د- وضع بنية البرامج ، وتنظيم إجراءاته :
- تنظيم البرنامج وتوصيف إجراءاته وتحديد مسؤوليات كل دور فيه ومن تقوم به والجهة التي يتبعها .
- تحديد الإجراءات واسلوب العمل .
- وضع الجدول الزمني وتتابع فقراته .
- الاستفادة من كل الخبرات المتوفرة .
- هـ- الاتصافات :**
- استقصاء مشاعر الدارسين نحو انفسهم وزملائهم وتلاميذهم ومدى استجابتهم للبرنامج .
- مدى قدرتهم على التأزم والتزام بمسؤولياتهم الجديدة .
- التعرف على الاساس القيمي وبنية .
- الاستعداد لتقبل متطلبات التغيير والافتتاح .
- الاحساس بما تتطلبه البيئة من أدوات وعلاقات .
- ز- اعداد المعلومات التي يتطلبها البرنامج :
- وضع الاساس المنطقي للبرنامج .
- الاستفادة من نتائج البحوث السابقة والاعداد لبحوث مستقبلية .

- ٢- جمع المعلومات عن المواد الدراسية والوسائل ومحتوياتها .
- ٣- جمع المعلومات عن نظام التعليم والبيئة المدرسية والتلاميذ والمجتمع .

## (٢) تحليل نتائج التشخيص : ( الاهداف / المصادر / مواصفات الموقف )

عند تصميم عملية التشخيص توضع اجراءاته بحيث تعمل كمدخلات تقضى برنامج تطوير العاملين بالمعلومات عن خبرة كل من هؤلاء العاملين ومسئولياته فى ضوء الغايات والمرامى والاهداف المتولدة عنها . وترتبط هذه المعلومات بالعاملين بالمراكز القيادية فى نظام التعليم بمستوياته المختلفة : الفصل الدراسى والمدرسة ، والجامعة .

## ( التطوير ) تصميم خطة التطوير واستراتيجياتها ونتائجها .

وبالرغم من توافر عناصر موجبة لعملية التطوير فى شكل مستشارين أو اتجاهات رائدة كشفت عنها البحوث والبرامج النموذجية الا أن أشراك كل من لهم صلة بالبرامج أمر ضرورى . فالمطلوبون بما لديهم من خبرة ومعرفة وتأثير على زملائهم — يشكلون عنصرا هاما لتوجيه واختيار التطوير الملائم وما يتضمنه من مسؤوليات واتجاهات جديدة وفيما يلى نوضح اجراءات اعداد برامج تطوير العاملين :

أ — تحديد المهام التى يسعى الى تحقيقها التطوير ، وذلك بوضع خطة زمنية للبرنامج نحو التابع والمراكز القيادية والمسؤوليات .

ب — اعداد المواد المستخدمة وهى تتضمن الاهداف والوسائل المعنية والمحتوى واستراتيجيات التدريب والانشطة التعليمية المصاحبة وأدوات التقييم والانشطة البديلة والمكافآت التى يمكن توفيرها .

ج — اعداد ونشر المواد المحدودة والموجهة للبرنامج وتعريف المفاهيم الاساسية .

د — الاستمرار فى عمليات مراجعة الاجراءات التنظيمية ، وما تتضمنه من أساليب التقييم ، وانتقاء المناسب منها لعملية التطوير .

هـ — توفير كل ما يدعم مرحلة الاعداد من معلومات واجراءات وادوار وأدوات .

## (٤) التحقق من دقة الاعداد وصلاحيته للتطبيق ( الدراسات التمهيدية / المذاكرة ) :

ان التطبيق الأولى لخطة جديدة يعتبر عملية مثيرة وشاقة بما تتضمنه من تجريب وخبرات جديدة ودراسة ومراجعة وانتقاء ، ولذا كان اختيار لجنة مسئولة عن التطبيق التمهيدى للتعرف على المشكلات ، ووضع الحلول لها وتقدير ما هو مناسب يعتبر اختيار نقطة حاسمة يتوقف عليها كفاية البرنامج وملاءمته لاجراض التطوير .

## ( ٥ ) التنفيذ : ( الاعداد للتطبيق / التدريب / التدعيم )

تتوزع مسؤوليات التنفيذ على جميع الاطراف المعنية على النحو التالي :

- ١ ) يقوم ممثل وزارة التربية بتوفير الدعم المالى والبشرى .
  - ٢ ) يقوم المشرفون بالمشاركة فى تصميم وبناء البرنامج ودعمه ، حتى يحقق أهدافه .
  - ٣ ) يقوم مديرو المدارس بتوفير المناخ المناسب للتدريب ، ووضع الاجراءات التنظيمية ، وتوفير الوقت والعاملين .
  - ٤ ) يقوم العاملون بمساعدة زملائهم على اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة .
  - ٥ ) يتحرف الدارسون على الدوافع والمبررات التى دعت الى التفكير فى البرنامج ، والاساس المنطقى الذى قام عليه ، وبذلك يتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو أهدافه ، والمشاركة فى أعماله .
  - ٦ ) اعلان البيئة المحلية - أفرادا وأولياء أمور- بنتائج البرنامج فى ضوء أهدافه .
- و يتوقف نجاح البرنامج واستمراره وتلقيه للتدعيم والتدعيم على ما يتمتع به من الاعداد والتنظيم الجديد لاجراءاته .

و يتضمن تطبيق البرنامج المهام الادائية الاتية :

- أ - تعبئة وتوجيه هيئة التدريس والدارسين والمجتمع والهيئات المدعمة للبرنامج .
- ب - عقد الاجتماعات ولجان العمل والحلقات الدراسية والقيام بتدريب العاملين وهيئة التدريب والهيئات المعاونه والأباء طبقا للخطة ومواصفاتها .
- ج - انشاء قنوات للاتصال لتحقيق التغذية الراجعة .
- د - الاستفادة من المواد والمصادر المادية والبشرية والادوات وتجهيئها للعمل بما يتلاءم مع خطة البرنامج .
- هـ - القيام بمراجعة مستمرة للتطبيق بهدف التنسيق بين عناصره ومكوناته
- و - مراجعة جدول البرنامج وتعديله عند الضرورة وتوفير كل الامكانيات لنجاحه .
- ز - القيام بالدراسات التى يتطلبها البرنامج .
- ح - اعداد التطبيقات الخاصة باجراء المراجعة والتغذية الراجعة وتعميمها على جميع الاطراف .

التقويم : أهدافه ومدخلاته ومردوده .

يقوم بالتقويم التكويني والنهائى بدورهما فى مراقبه وضبط اسلوب التطبيق ومسايرة

وجمع المعلومات المرتبطة به وتقديم المتناقضات وجميع العاملين لابد لهم أن يشتركوا في مراحل برامج التطوير المختلفة من تشخيص واعداد ودراسات وقوم . والتقوم له دور هام في رفع كفاءة العاملين ، ويتضمن التقوم الاجراءات الآتية :

- أ - تصميم أدوات التقوم ومقاييسه واعداد البرنامج الزمني
- ب - ربط مخرجات التقوم النهائي بمدخلاته .
- ج - مقارنة نتائج التقوم بالمعايير القياسية السائدة وتقدير المردود الاقتصادي للبرنامج في ضوء التكلفة .
- د - رصد المتناقضات .
- هـ - ربط التغذية الراجعة بالاهداف .
- و - اعادة دورة التطبيق في ضوء تعديل الاهداف . أو الاستمرار في البرنامج بعد التأكد من صلاحيته .

### توصيات أخرى

لتطبيق نموذج ( التفاعل / التكامل ) المقترح للبلاد العربية يجب ان نراعي العوامل الآتية والتي من شأنها ان تحقق النتائج التي من اجلها وضع هذا النموذج .

#### تنمية القوى البشرية :

على الرغم من مناداة المراكز القيادية في البلاد العربية بضرورة التركيز على الاعداد المتنوع للقوى البشرية الا انه من الصعب تلبية هذه الحاجات لاسباب اجتماعية وتعليمية واقتصادية ، وقد تستجيب الجامعات في البلاد العربية لهذه المطالب على نحو ما الا أنها لا يمكن ان تتحول الى معهد فني أو معهد للتمريض دون تعديل اهدافها ومناهجها وهيئة التدريس العاملة بها . ولا تعنى مطالبة بعض المسؤولين بتوفير حاجة البلاد من المعلمين . تجاهل حاجات المؤسسات الأخرى من العاملين . وما يتبع ذلك من استجابة الاعداد الأكاديمية وملاءمته لهذه الحاجات ومن هنا كان من المحتم وضع الاهداف التعليمية وصياغتها في ضوء النتائج المطلوبة أو في ضوء الامكانيات المالية المتاحة . ودراسة الأولويات المناسبة لها مهمة صحة تتطلب توافر قنوات الاتصال ووسائل التحليل والأطر النظرية للمهارات المختلفة .

ووسائل التمويل وقبول الميزانية تجعل مشكلة تحديد واختيار البديل المناسب من التمويل للصحة -ولا يعنى هذا ان نتجنب اغالب التخطيط وتقنياته وما تتضمنه من تقدير



للتكاليف وتوفير لوسائل التمويل ، لأنها تمثل ابعادا لها أهميتها فى تقدير المزايا النسبية للبرامج البديل وتكاليفه على المدى القصير والطويل ومع كل هذا يجد خبير التخطيط نفسه أمام مشكلة جمع البيانات والمعلومات التى قد لا تتوافر له دائما ، لذا كانت أولى الخطوات الضرورية القيام بجمع الاحصاءات المتعلقة بالمعلمين ومستوى التحصيل الدراسى المتوقع والميول المهنية وتقدير العدد المطلوب من الفنيين والمهنيين ، وحصر الوظائف الشاغرة وشكل ( ٨-١٣ ) يوضح ترتيب خطوات التخطيط لتدريب القوى البشرية

ولكن توافر الموارد والخبرات البشرية التى تضطلع بمسؤوليات التعليم والتدريب مشكلة ، كما أن ميل الطلاب نحو المهنة يمثل مشكلة أخرى . وقد يكون من المفيد فى التغلب على هاتين المشكلتين قيام وسائل الاعلام المختلفة بحملات توعية توضح فيها الآمال المقودة على هذه المهنة ، بالإضافة الى ما تحققة برامج التوجيه المهنى فى المدارس ، على أنه ينبغي على رجال الاعلام القائمين بالدعاية والتوعية الا يبالغوا فى تبسيط المشكلة وألا يعالجوها معالجة سطحية دون ابراز أبعادها الحقيقية .

وفى اى نيتناول بعض القضايا والمشكلات التى تمرضت لها قائمة ردن لردود الفعل تجاه التغيير ( أنظر الشكل ٨-١٤ ) ويرى سيرجيو فاني ( ١٩٧٧ ) أن قائمة ردن تتكون من اتجاهات الكثير من الأشخاص نحو أى تعديل محدود أو تغيير شامل ، ولا يقاوم هؤلاء الكثير من الأشخاص التغيير فى حد ذاته بل يقاومون نتائج هذا التغيير ما يمكن أن يكون له من تأثيره فى أعمالهم ووظائفهم وفى العلاقات بين أفراد العمل الواحد - ومن هنا كانت المناقشة إحدى الوسائل التى تكشف عن هذا القلق وهذه المخاوف وإزالتها ودعم الاتصال فيما بين الأفراد والجماعات مما يؤدى الى خلق المناخ الصحى لتبادل الأفكار بحرية تامة وتوجيه النقد والتقدم للتخطيط الجليلد وما يتبع ذلك من الاقتناع والالتزام بما يدعو اليه .

على سبيل المثال نجد أن هذه المناقشات تمهيد السيل أمام تنفيذ المشروعات التربوية الجليلدة فى البلاد العربية ، وتدفع الى التخطيط والأعداد الجليلد . وتنظيم هذه المناقشات وهذا الحوارات يكشف عن العناصر ذات الميول الايجابية نحو مشروعات التجليلد فى كل مدرسة ، وهى عناصر يمكن الاعتماد عليها مستقبلا فى توعية وتوجيه القاعلية المجتمعية للمعلمين .

<p>١ ما التغير الذى يطرأ على امكانياتى واستعدادى للتقدم ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على مرتبى ؟</p> <p>٣ ما التغير الذى يطرأ على مستقبلى الوظيفى فى المؤسسة ؟</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على نظرتى لنفسى ؟</p> <p>٥ ما التغير الذى يطرأ على ملطائى الرسمية ؟</p> <p>٦ ما التغير الذى يطرأ على نفوذى غير الرسمى ؟</p> <p>٧ ما التغير الذى يطرأ على تقديرى لما لدى من قيم ؟</p> <p>٨ ما التغير الذى يطرأ على قدرتى على استقراء المستقبل ؟</p> <p>٩ ما التغير الذى يطرأ على مكانتى الاجتماعية ؟</p>	<p>مجال الذات</p>
<p>١ ما التغير الذى يطرأ على حجم ما أقوم به من عمل ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على اهتماماتى المهنية ؟</p> <p>٣ ما التغير الذى يطرأ على طبيعة العمل الذى أقوم به ؟</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على طبيعة التحديات فى عملى ؟</p> <p>٥ ما التغير الذى يطرأ على ضغوط العمل ؟</p> <p>٦ ما التغير الذى يطرأ على المهارات التى يتطلبها العمل ؟</p> <p>٧ ما التغير الذى يطرأ على بيئة العمل ؟</p> <p>٨ ما التغير الذى يطرأ على عدد ساعات العمل المخصصة لى ؟</p>	<p>مجال العمل</p>
<p>١ ما للتغير الذى يصرأ على علاقتى مع زملاء العمل ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على علاقتى مع رؤسائى ؟ ( المديرين )</p> <p>٣ ما التغير الذى يطرأ على علاقتى مع المرؤسين ؟ ( الطلاب )</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على نظرة أسرئى لى ؟</p>	<p>مجال علاقة الفرق بالباقين</p>

والطريقة التي يتم بها تشكيل لجان المناقشة ليست موضوع هذا البحث لأنها ترتبط ببيئة البلاد العربية، ومع ذلك يمكن اعتبار موضوع تشكيل هذا اللجان من مقومات برامج تطوير العاملين وبرامج التدريب أثناء الخدمة في اطار موضوعات المدرسة التي نقتاول بالتفصيل استخدام وسائل وتقنيات التعليم الحديثة وعمليات تقوم الطلاب... وهي حاجات يشعر بها المعلمون ومديرو المدارس.

ومن وسائل اعداد وتطوير العاملين في المستقبل البدء في انشاء مركز عام للتدريب المهني لشئون التربية والتعليم على مستوى البلاد العربية أو أى بلد على حدة وقد يكون من الافضل انشاء مراكز للمعلمين في كل منطقة - وينبغي الا ينحصر اهتمام المسؤولين في توفير المباني وتجهيزها بالمعدات بل لابد ان ينعوا بتوفير الخبرة الواسعة وتشجيع الابداع والمرونة، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو التغيير وتوجيهها واستغلالها بالصور المناسبة.

واذا كانت المباني المدرسية - بصورتها الحالية - تعاني تكديس الفصول وتفتقر الى الهدوء والصيانة والتنظيم، مما يؤثر بدوره في وظيفة المدرسة وما تقوم به من نشاط تعليمي الا أن ذلك لا يبرر ارجاء القيام ببرامج اعداد العاملين وتنمية اتجاهاتهم نحو التغيير الى أن تستكمل المباني المدرسية.

ولابد ان يبتنى الدافع الى استخدام الوسائل التقنية الحديثة من البرنامج ذاته ومقتضيات خطته، وما يؤسف له ان معظم الدول النامية تتنافس في الحصول على هذه المعدات وتعد بها المدارس قبل تدريب المعلمين على استخدامها. وصيغتها وقبل التدريب على انتاج الوسائل والمواد التعليمية التي تزود بها هذه المعدات وهي مشكلة تستحق الاهتمام من المسؤولين عن التربية والتعليم.

#### برامج اعداد المعلمين وتحسين ظروف العمل :

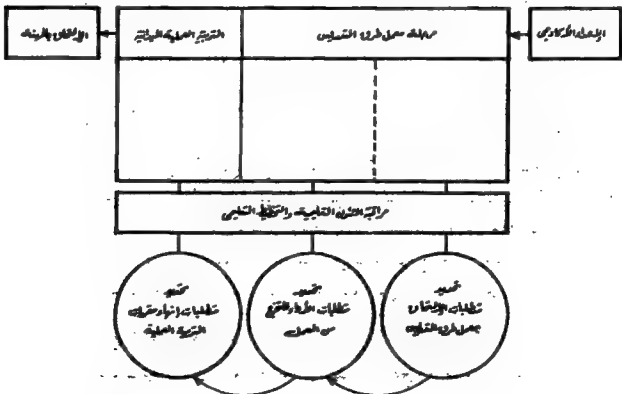
في أغلب البلاد العربية تقوم وزارات التربية والتعليم برفع رواتب العاملين بها من معلمين ومديرين واداريين ومع ذلك فما زال لدى هؤلاء العاملين شعور بعدم الرضا، بجانب ذلك توجد مؤشرات اخرى غير الحوافز المادية تتضمنها حاجات العاملين تمكنهم من أداء واجباتهم بشكل مرض، ومحاجتهم الى تنظيم وتعبيد المسؤوليات وتوزيعها توزيعاً عادلاً، واتاحة فرص الترقية والترفع الوظيفي على أساس الكفاءة.

في الماضي قامت برامج اعداد المعلمين في البلاد العربية على معاهد المعلمين اختفى اغلبها وحل محلها كليات التربية، وتواجه هذه الكليات في بعض البلاد العربية -



وخصوصاً دول منطقة الخليج العربي صعوبات ومشكلات عديدة منها انخفاض عدد الطلاب الملتحقين بها لأسباب يرجع بعضها الى عزوف الطلاب عن مهنة التدريس ويرجع بعضها الاخر الى توافر كليات اخرى بالجامعة تنافس كلية التربية ويمكن حل هذه المشكلة الى حد ما بتوفير زيادة الحوافز المادية والادبية التي تساعد كلية التربية على منافسة الكليات الاخرى ، ويمكن جعلها أيضاً بديلاً للجهد لتحسين وسائل اعداد المعلم .

وهناك من الدلائل ما يشير الى محاولات التجديد في بعض المقررات تطرحها بعض كليات التربية ، الا انها محاولات جزئية تحتاج الى التوسع فيها ، واعادة تنظيمها ، ومراجعة للمفاهيم والمقررات المطروحة والتربية العملية ومكوناتها وبرامج اعداد المعلم . والنظام المعمول به حالياً في مقررات طرق التدريس قد ثبت قصوره وعلم كفايته ، لتركيزه على التخصص في المادة ونرى أنه من الافضل توفير مقر عام في المناهج وطرق التدريس لجميع طلاب التربية بصرف النظر عن تخصصاتهم ، و يقوم هذا المقرر على الاسس الحديثة لمعمليتي التعليم والتعلم ونظرياتها والتأكد على الممارسة والتدريب لعملى ، وربطه بغيره من مقررات علم النفس التعليمى وعلم النفس العام وينبغي كذلك اعادة النظر في



شكل (٨-١٠) : خريطة مراجعة اعداد المعلم (مناهج عمل طرق التدريس - التربية العملية - الادب والفنون والرياضة)

المصدر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - ٢٠٠٢

المقررات الحالية لاسس التربية وفلسفتها وإيجاد مقرر واحد يغطي متطلباتها جميعا وبذلك يتوافر الوقت وتزيد فرص الانتقال عن التركيز على العلوم النظرية الى مجالات التطبيق العملي ، وكذلك نوصي بتدريب ( الطالب / المعلم ) على المهارات المختلفة في معامل طرق التدريس ، وذلك قبل انتقاله الى المدارس ، على أن يعنى اسلوب التدريب في هذه المعامل بالكفاءة التي ينبغي على الطالب / المعلم ان يكتسبها ( انظر الشكل ٨-١٥ ) ويجمع معظم المشرفون في التربية العملية على عدم اجازة طالب التربية ما لم يتوصل الى الحد الأدنى للكفاءات المطلوبة للتدريس وتنظيم اسلوب العمل بمعامل طرق التدريس يتم على أساس أن الطالب له الحق في التدريب واعادة التدريب دون تحديد لعدد مرات هذا التدريب حتى يتقن مهارات التدريس اذا ما كان لديه تصميم على مزاوله المهنة وابدئ رغبة واهتماما في محاولاته للتغلب على نواحي القصور والضعف .

والتخطيط للعمل في معامل التدريس يتطلب توصيفا للمدخلات بالنسبة للمهارات التي ينبغي أن يحصل عليها طلاب كليات التربية وتوصيفا لوسائل تحقيق ذلك و يوضح الشكل رقم ( ٨-١٦ ) اسلوب العمل في معامل طرق التدريس هذه بأبعاده المختلفة .

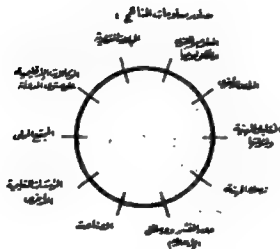
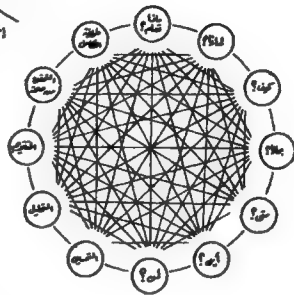
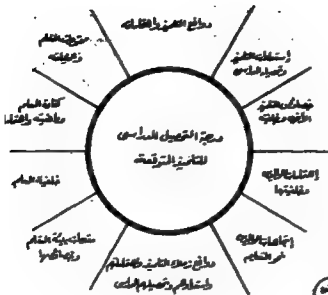
والتربية العملية بالمدارس لها مشكلاتها ايضا التي تحتاج لاعادة تنظيم وتخطيط لاسلوب العمل بها ، فبعض مدرسي المدارس يترددون بل يرفضون قيام طالب التربية بمسؤولية التدريس في فصولهم . ولا بد للطلاب من مواصلة دراساتهم الاكاديمية بالجامعات لذا يجدون أنفسهم في حيرة : اما أن يقوموا بالتدريس في فترات محددة لا تفي بمتطلبات الاعداد والتدريب الفعال ، وأما أن يضطروا الى اهمال مقرراتهم في الجامعة

ويجب ان نعطي الباحث جل اهتمامنا للدراسة هذه المشكلات ومحاولة التوصل الى حلول مناسبة لها مع مراعاة حاجات هيئة التدريس وما يسود بينهم من علاقات وتفاعل وما يسود بينهم وبين الطلاب من تفاعل ، ولقائمه ردين Reddin للتغير والاتجاهات - التي سبق الاشارة اليها في هذا الفصل - فائدة كبيرة في دراسة برامج اعداد المعلمين وامكانات تطويرها وتحسينها وربطها بالجامعات من ناحية وبالمدارس من ناحية اخرى .

### تطوير العاملين : البحوث والتقوم

تقوم البحوث وصلوات التقوم بدور هام في تطوير المناهج ، و يعمد مثيرو المدارس بوجه خاص عن حاجاتهم الى معرفة الاتجاهات الجديدة في تقوم التلاميذ لذا نجد أنه من المفيد





شکل (۸-۱۷) عناصر معلومات التقویٰ للدراسی

أكبر التحديات ، وذلك لأن معظم المصادر والمراجع باللغات غير العربية تحتاج الى ترجمة لنصوصها وتفسير لما تحويه من مفاهيم جديدة وأجراءات ومثله ، ولم تحد حتى الآن مسؤولية القيام بجمع هذه المصادر والمراجع وتيسير نشرها وتصميمها ، غير أن الجامعات في البلاد العربية - بحكم دورها الثقافي الرائد - يجب أن تقوم بواجباتها في هذا المجال ، وتبذل الجهد لتوفير هذه المراجع والمصادر والمجاهد الأولية للمسلمين وما زال نشرها - بصورة متفهمة - يحتاج الى العناية والتخطيط .

## أهمية هذا الكتاب في مجال تطوير المناهج وتطبيقاته في البلاد العربية وغيرها من الدول النامية

ترتبط محتويات هذا الكتاب في جميع فصوله وفي الفصل الختامي بوجه خاص بمشكلات واقعية قائمة فعلا في نظام التعليم بالبلاد العربية ، لذا فهي تتمتع بقابليتها للتطبيق ، ولا ندعى انه من اليسير تنفيذ ما اقترح في دراسته من حلول مثالية على النحو الذي اقترحناه ، ومع هذا فقارئ الكتاب وكذلك الباحث في ميدان المناهج على يقين من إن معدل تقدم التعليم في البلاد العربية لن يتحسن بل سينخفض مستواه عما هو عليه الآن ما لم نبادر بادخال التعديلات المناسبة وتغيير الابعاد التي تناولها هذا الكتاب .

لم يتطرق الى الذهن أن جميع العاملين في المجال التربوي في البلاد العربية يتعين عليهم ، أو يستطيعون القيام بتحليل النظم وتخطيط لها أو اجراء البحوث ، الا أننا نشعر بضرورة اسراع تنمية المهارات التطبيقية المختلفة لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وحتى يتمكن العاملون بدورهم من توفير ما تحتاج اليه المؤسسات من خبرات التحليل والتخطيط والبحث وتوفير ما يحتاجه هؤلاء الخبراء من مصادر ومراجع وخدمات للقيام بمسئولياتهم على خير وجه .

ومن الاهمية بدرجة كبيرة أن ترتبط جميع الاعمال والانشطة وما يبذل من جهد في عمليات التحليل والتخطيط والبحوث والتطوير بالبيئة وأطاراتها الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية مع تتبع ما يجري خارج هذه البيئة من اتجاهات وفكر جديد ، ولا تقتصر ضرورة انتهاز هذه الاستراتيجيات في جهود التطوير على الدول العربية ، بل تمتد لها الى الدول النامية الاخرى .

ويستوعب مجال تطوير المناهج من منظور واسلوب النظم ، ليستوعب آفاقا لا حدود لها بما له من امكانات تفوق التصور ، ولذا ينبغي على وزارات التربية في البلاد العربية والمؤسسات التربوية العالية والأكاديمية على المستوى العربي توفير الموارد البشرية والمادية واستغلالها بطريقة عملية ، والاخذ بالاتجاهات الجديدة في تطوير المناهج ، والاستجابة لمطالب المجتمع العربي واحتياجاته وتطلعاته المتغيرة والتقدم .

## محتوى الكتاب

صفحة رقم

٣	• مقدمة .....
٦	الباب الاول - نظريات واستراتيجيات .....
٧	الفصل الاول : طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها وتدريب العاملين بها . .
٧	• مقدمة .....
١١	• تخطيط المنهج وتطوره .....
١٢	• المنهج وابعاده .....
١٥	• المجالات الرئيسية للمناهج .....
١٦	١ - مناهج ايدولوجية أو نموذجية .....
١٦	٢ - مناهج رسمية .....
١٦	٣ - مناهج كما يتصورها المجتمع بأفاده وهيئاته .....
١٦	٤ - مناهج قابلة للتطبيق .....
١٧	• تصميم التعليم وماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج .....
٢٢	• طبيعة عملية التغير والتوصل الى علاقات جديدة .....
٢٤	• تصميم عملية التغير ومراحله .....
	— المرحلة الأولى : تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموع وتنمية مألهم من
٢٥	مهارات .....
٢٥	— المرحلة الثانية : تغيير اساليب العمل .....
٢٦	— المرحلة الثالثة : تغيير اسلوب بنية التنظيم .....
٢٦	• الادوار وماينها من علاقات .....
٢٧	— ادوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة .....
	• أنماط مهارات المعلم الحديث :
٢٩	• مهارات التقييم .....
٢٩	• مهارات حروفية عامة .....
٢٩	• مهارات نشطة / يقظة .....
٢٩	• مهارات تفكير - السلوك .....
	• عوامل التغير وتطوير الجاهلين القائم بتخطيط المنهج وحولهم في تحليل نظام التعليم
٣١	وعمليات التطور .....
٤١	• تطوير العاملين وتحسين العملية التعليمية .....

٤٤	.....	— بعض النماذج في هذا الشأن
٤٦	.....	• الاتصال ودوره في تخطيط المنهج وعمليات التطوير
		الفصل الثانى : نظرة تحليلية لتطوير المناهج فى البلاد العربية : ورقة
٤٨	.....	عمل
٤٩	.....	• مقدمة
٥٠	.....	• اصلاح المحتوى متحرلا عن اصلاح العملية
٥٣	.....	• المشاركة بالمعلومات فى تطوير المناهج
٦٣	.....	• تلخيص العناصر الهامة فى عملية تطوير المناهج فى البلاد العربية
		الفصل الثالث : استراتيجيات تطوير المناهج وتجديدها فى البلاد المتقدمة ومغازيا
٦٩	.....	للبلاد العربية
٧١	.....	• مقدمة
٧١	.....	• الاطار النظرى
٧١	.....	— الفئة الأولى : الاغراض والوظائف
٧٢	.....	— الفئة الثانية : التنظيم والادارة
٧٢	.....	— الفئة الثالثة : الادوار والعلاقات
٧٣	.....	• تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الدولة أو الولاية
٧٤	.....	• تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الاقليم
٧٤	.....	• تطوير المناهج على مستوى المدارس
٧٦	.....	• الفرد وعملية تطوير المناهج
٧٧	.....	• ادوار البحث البديلة فى تطوير المناهج
٧٨	.....	• العوائق والنتائج غير المقصودة
٧٩	.....	— نزعات متصلة بالقيم
٧٩	.....	— نزعات متصلة بالنفوذ
٧٩	.....	— نزعات عملية
٧٩	.....	— نزعات نفسية
٧٩	.....	• استراتيجيات للتجديد فى المناهج
٨٢	.....	٧— على مستوى الدولة أو الولاية
٨٢	.....	٨— على مستوى الاقليم
٨٢	.....	٩— على مستوى المدرسة
٨٣	.....	• اوضاع فى تجديد المناهج وتبنيها

٨٣	.....	الوضع والتبنى
٨٣	.....	التطوير والانشاء
٨٤	.....	اجراءات التنفيذ
٩٠	.....	المركزية واللامركزية وماذا يعنى ذلك
٩٢	.....	بنية التجديد فى المناهج
٩٣	.....	الحاجة الى سياسة وطنية لتطوير المناهج
٩٥	.....	الحاجة الى بنية لدعم التجديد فى المناهج
٩٥	.....	مراكز المعلمين المحلية
٩٦	.....	مراكز البحث والاعطاء
٩٧	.....	شبكة وطنية للاعلام
٩٩	.....	الباب الثانى - البحث والتقوم فى المناهج
		الفصل الرابع : اتجاهات واساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج
١٠١٠	.....	• مقدمة
١٠٦	.....	• الخطوات الاساسية فى تخطيط وتنفيذ البحث
١٠٦	.....	..... الطريقة التاريخية
١٠٨	.....	..... الطريقة الوصفية
١٠٩	.....	..... الطريقة الانمائية
١١٠	.....	..... طريقة دراسة الحالة أو المجال
١١٢	.....	..... الطريقة الارتباطية
١١٣	.....	..... طريقة المقارنة الغفوية
١١٦	.....	..... طريقة التجريب الحقيقى
١١٨	.....	..... الطريقة شبه التجريبية
١١٩	.....	• وجهة نظر : الصدق الداخلى والخارجى للتخطيط التجريبي
١٢٨	.....	الفصل الخامس : معايير وضع خطة البحث فى مجال المناهج
١٢٨	.....	..... المعايير المبدئية ومعايير التحليل
١٢٩	.....	..... مشروع خطة البحث
١٣٢	.....	..... المشكلة
١٣٢	.....	..... عرض موجز لا كتب عن المشكلة
١٣٥	.....	..... مناهج أو اجراءات البحث



١٣٤	.....	النتائج ( تحليل / تقوم )
١٣٥	.....	المخلص ، النتائج النهائية ، التوصيات
١٣٥	.....	معايير تقوم الصورة النهائية للبحث
١٣٥	.....	عنوان التقرير
١٣٥	.....	المشكلة
١٣٧	.....	تخطيط البحث واساليبه (الأجراءات)
١٣٨	.....	عرض البيانات وتحليلها
١٣٩	.....	المناهج وتخطيط البحث لها ودراسها التقويمية
١٤٠	.....	خطوات اعداد البحث
١٤٠	.....	اجراءات ( الخطوات الاجرائية ) تحليل المشكلة
١٤٠	.....	تقوم المشكلة - الاعتبار الشخصية
١٤١	.....	تقوم المشكلة - الأعتبارات الاجتماعية
١٤١	.....	عشرة خطوات تؤدي الى تخطيط جيد للبحث
١٤١	.....	الاحساس بالمشكلة
١٤١	.....	الاطار النظري للمشكلة
١٤١	.....	تحديد هدف البحث
١٤٢	.....	ماهى الأسئلة التى تطرحها
١٤٢	.....	صيغة الفروض أو الأهداف
١٤٢	.....	وضع خطوات البحث
١٤٢	.....	المسلمات
١٤٢	.....	حدود البحث
١٤٣	.....	المحددات
١٤٣	.....	تعريف المصطلحات
١٤٣	.....	مزايا القيام بدراسة تمهيدية
١٤٤	.....	الاعطاء شائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون
١٤٤	.....	أخطاء شائعة عند صياغة البحث
١٤٤	.....	أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث
١٤٤	.....	أخطاء شائعة عند جمع البيانات
١٤٥	.....	أخطاء شائعة عند استخدام ادوات القياس المقينة
١٤٦	.....	أخطاء شائعة عند استخدام ادوات الاحصاء

١٤٦	.....	— أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه
١٤٧	.....	— أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخي في البحث
١٤٧	.....	— أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفي في البحث
١٤٨	.....	— أخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات
١٤٨	.....	— أخطاء شائعة عند القيام بالدراسات البنية على أسلوب المقابلة
١٤٨	.....	— أخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التي تعتمد على الملاحظة
١٤٨	.....	— أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى
١٤٩	.....	— أخطاء شائعة عند دراسة العلاقات ( بين المتغيرات )
١٤٩	.....	— أخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية
١٥٠	.....	— أخطاء شائعة عند تنظيم البيانات
١٥٠	.....	— أخطاء شائعة عند كتابة البحث
١٥١	.....	• طرق تخطيط البحث وتقييمه
١٥١	.....	— برنامج التقييم
١٥١	.....	— معايير التقييم ومقاييسه ، انتقاء العناصر ، مرجعية المعيار
١٥١	.....	— تقييم البحوث الجديدة في مجال المناهج
١٥١	.....	— تجزئة البحث الكبير الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها
١٥٢	.....	— فاذج للبحوث المدرسية
١٥٣	.....	— وضع اجراءات التحليل الآلى وتنظيم البيانات
١٥٣	.....	— مقترحات بخصوص تسجيل البيانات
١٥٤	.....	الفصل السادس : تقييم خطط المنهج الدراسي
١٥٤	.....	• طبيعة عملية التقييم
١٥٥	.....	— التقييم التشخيصي
١٥٥	.....	— التقييم التكويني والتقييم الشامل
١٦٠	.....	— التقييم التجميعي أو الشامل
١٦١	.....	• نظرة جديدة في ميدان التقييم
١٦٣	.....	• التحريف الجديد لعملية التقييم
١٦٥	.....	• فاذج التقييم
١٧١	.....	• مظاهر تقويم المنهج الدراسي
١٧١	.....	• عملية التقييم للأهداف العامة ، والأهداف الثانوية

١٧٧	.....	— تقوم البرامج التربوي ككل
١٧٧	.....	— البرنامج الكامل لنظام التعليم
١٧٩	.....	— البرنامج التربوي للمدارس الخاصة أو المؤسسات التربوية
١٧٩	.....	— التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية
١٨٠	.....	• نظام التخطيط والتقييم والاتصال المدرسي
١٨٢	.....	• التقييم المبني على البحث والدراسة
١٨٤	.....	• تقوم الأوجه والمظاهر المختلفة للمنهج الدراسي
١٨٤	.....	• الخطوات المختلفة بصدد تقوم أجزاء المنهج الدراسي استعمال
١٨٨	.....	— مثال عن تقييم المنهج التربوي
١٩١	.....	— تحليل الحالات السابقة
١٩٣	.....	— دراسة تفاعلات الطلاب
١٩٤	.....	— تقدير نتائج الطلاب
١٩٥	.....	— تقوم التقدم التربوي
١٩٦	.....	— استخدام المعايير والمقاييس
١٩٩	.....	— تقوم مناهج التقييم
٢٠١	.....	الباب الثالث — تطبيقات عملية في مجال المناهج
		الفصل السابع : أسلوب النظم في التربية وتطبيقه على المناهج
٢٠٢	.....	وتطويرها
٢٠٢	.....	• مقدمة
٢٠٣	.....	• معنى تحليل النظم
٢٠٤	.....	• مستويات تحليل النظم
٢٠٤	.....	— المستوى الأول : تصور النظام أو (عالم المشكلة)
٢٠٥	.....	— المستوى الثاني : تحديد الأنظمة الفرعية
٢٠٦	.....	— المستوى الثالث : تحديد أهداف النظام
٢٠٧	.....	• نظم المناهج وطرق التدريس
٢٠٧	.....	• أهداف النظام
٢٠٩	.....	• نظام الخطة التربوية
٢١٠	.....	— المستوى الرابع : وضع الإجراءات البديلة
٢١٠	.....	• تحليل النظم والقرارات السياسية

٢١١	عملية التصميم الشاملة
٢١١	مردود الكلفة
٢١٢	القيود المفروضة على اختيار البدائل
٢١٢	المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل
٢١٣	المستوى السادس : تنفيذ النظام
٢١٤	خصائص النظام
٢١٨	أسلوب النظام ونموذج تطویری للمناهج
٢٢٠	تحديد الأهداف
٢٢٠	تحليل المهمات
٢٢٢	وضع مواصفات المهمات
٢٢٣	التنفيذ
٢٢٣	التقييم والمراجعة
٢٢٦	الخلاصة
	الفصل الثامن : نموذج لتطوير المناهج في البلاد العربية مستمداً من أسلوب
٢٣١	النظم
٢٣١	مقدمة
٢٣٢	أولاً : عمليات الاتصال
٢٣٣	مؤشرات الاتصال داخل المؤسسة
٢٣٦	الاتصال بين الأفراد وفاعلياته
٢٣٨	مجالات الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئية
٢٣٩	الأنماط الخاصة للقيادة في المؤسسات
٢٣٩	نظام الاتصال ومتغيراته في المؤسسة التعليمية
٢٤٢	ثانياً : عمليات تطوير المناهج
	نماذج لتطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق
٢٤٤	التغيير
٢٤٦	تصميم عملية التعلم
٢٤٩	ثالثاً : مراحل البحث والتقييم
٢٥٢	رابعاً : عمليات تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية
٢٥٤	نموذج التفاعل / التكاملي لتطوير المناهج في البلاد العربية
٢٥٦	أولاً : عمليات الاتصال

٢٥٦	تنظيم الاتصال
٢٥٦	عوامل الاتصال بين العاملين
٢٥٧	نظم التطعيم والبيئة الاجتماعية
٢٥٧	أسلوب المواجهة في القيادة
٢٥٩	ثانيا : عملية تطوير المناهج :
٢٦٣	استراتيجيات تطوير المناهج :
٢٦٣	بناء المناهج
٢٦٤	تصميم المناهج وتنظيمها
٢٦٤	تطبيق المناهج
٢٦٤	تحسين المناهج
٢٦٤	تجديد المناهج
٢٦٤	٢ - تصميم عملية التطعيم
٢٦٤	- تحديد المشكلة التعليمية
٢٦٤	تحليل بيئة التعلم
٢٦٥	الاجراءات التنظيمية للتعلم
٢٦٥	تحليل النظم وتطوير عملية التعلم
٢٦٥	تقويم عملية التعلم
٢٦٥	- ثالثا : عمليات التقويم :
٢٦٦	- تقدير الحاجات
٢٦٦	- تحليل النظام
٢٦٧	- تخطيط البحث
٢٦٨	- التطبيق والتنفيذ
٢٦٨	- ادخال التعديلات القياسية على البرنامج
٢٦٨	- رابعا : تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية :
٢٦٩	الاحساس بالحاجات وجمع البيانات
٢٧٢	تحليل نتائج التشخيص
٢٧٢	التطوير ( تصميم خطة التطوير واستراتيجياتها ونتائجها )
٢٧٢	التحقيق من دقة الاعداد وصلاحيته للتطبيق
٢٧٣	التنفيذ ( الاعداد للتطوير ، التدريب ، التدرع )

٢٧٣	.....	• التقييم ( أهدافه ومداخلته ومردوده )
٢٧٤	.....	• توصيات أخرى :
٢٧٤	.....	— تنمية القوى البشرية
٢٧٨	.....	— برامج اعداد المعلمين وتحسين ظروف العمل
٢٨٠	.....	— تطوير العاملين : ( البحوث والتقييم )
		• أهمية هذا الكتاب في مجال تطوير المناهج وتطبيقاته في البلاد العربية وغيرها من الدول
٢٨٣	.....	النامية

## قائمة الاشكال

رقم الصفحة

### الباب الاول

#### لفصل الاول

- شكل ( ١-١ ) : التغيير بأسلوب حل المشكلة ..... ٣٥
- شكل ( ٢-١ ) : الأدوار الأربعة لعامل التغيير ..... ٣٤
- شكل ( ٣-١ ) : التنسيق بين أنشطة ( عوامل التغيير ) والأنشطة التطبيقية لمستهلك ..... ٣٧
- شكل ( ٤-١ ) : نموذج لتطوير العملية التعليمية ..... ٤٣

#### الفصل الثاني :

- شكل ( ١-٢ ) : نموذج حل المشكلة ..... ٦٠

#### الفصل الرابع :

- شكل ( ١-٤ ) : أنماط البحث التسع الأساسية في مجال المناهج .... ١٠٢-١٠٥
- شكل ( ٢-٤ ) : الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والبحث لأجرائي ، والمقاربة العنوية في حل المشكلات التربوية ..... ١٢٣-١٢٧

### الباب الثاني

#### الفصل الخامس :

- شكل ( ١-٥ ) : استمرار تقويم البحث التربوي ..... ١٣٠-١٣١

#### الفصل السادس :

- شكل ( ١-٦ ) : يبين نموذج ( الاتفاق - التعليم - التقويم ) ..... ١٦٠
- شكل ( ٢-٦ ) : يوضح الاسلوب العام في تصميم عملية التقويم ومراحله المختلفة ..... ١٦٤
- شكل ( ٣-٦ ) : نموذج يوضح التطابق والتوافق في مجال التقويم التعليمي والبيانات المحتملة لبرنامج تعليمي محدد ..... ١٦٦
- شكل ( ٤-٦ ) : نموذج تفصيلي للتطابق والتوافق في التقويم التعليمي ..... ١٦٨
- شكل ( ٥-٦ ) : نموذج يبين ذلك كإجابة ..... ١٧٠
- شكل ( ٦-٦ ) : يوضح عملية تقويم المنهج ومراحله ..... ١٧٢
- شكل ( ٧-٦ ) : يوضح العناصر التي يتكون منها نظام المنهج ..... ١٧٦
- شكل ( ٨-٦ ) : يوضح نموذج تخطيط البرنامج التعليمي وتقويمه ..... ١٧٨

- شكل (٦-١) : يوضح تصميم النظم الأذائية ومكوناتها ..... ١٨١  
 - شكل (٦-١٠) : يوضح اجراءات وخطوات التقويم التكويني للمواد التعليمية في  
 دراسة المناهج ..... ١٨٦

## الباب الثالث

### الفصل السابع :

- شكل (٦-١) : مقومات تطوير المناهج الدراسية ..... ٢١٩  
 - شكل (٧-٢) : تحديد الاهداف في عملية تصميم وتطوير المنهج ..... ٢٢١  
 - شكل (٧-٣) : تحليل المهمات التي يحتملها المنهج ..... ٢٢٢  
 - شكل (٧-٤) : وضع مواصفات المهمات التي يحتملها المنهج ..... ٢٢٤  
 - شكل (٧-٥) : عملية تنفيذ خطوات المنهج ..... ٢٢٥  
 - شكل (٧-٦) : التقويم والتجميم والمراجعة ..... ٢٢٧

### الفصل الثامن :

- شكل (٨-١) : نموذج مكدونالد لتفاعل المنهج مع النظم الأخرى ..... ٢٣٤  
 - شكل (٨-٢) : تسلم هرمي للاحتياجات ..... ٢٣٧  
 - شكل (٨-٣) : عناصر اسلوب القيادة وتفاعلها ..... ٢٤٠  
 - شكل (٨-٤) : نموذج تدفق لتطبيق خطوات أسلوب النظم في تطوير النظم  
 لتعليمية ..... ٢٤٧  
 - شكل (٨-٥) : نموذج مقترح لمصاحرة تقويم ومصادر البيانات والجراءات  
 جميعها ..... ٢٥١  
 - شكل (٨-٦) : نموذج تطوير المناهج في إطار التفاعل / التكامل ..... ٢٥٥  
 - شكل (٨-٧) : نموذج المقترح لتقويم الاتصال بين وزارة التربية  
 والمدارس ..... ٢٥٨  
 - شكل (٨-٨) : نموذج مقترح لجمعية تطوير المناهج على مستوى البلاد  
 كثرية ..... ٢٦٠  
 - شكل (٨-٩) : نموذج بسيط للنظام التفاضلي البشري والمعرفي ..... ٢٦١  
 - شكل (٨-١٠) : ملخص لنهج البحث في إطار أسلوب النظم ..... ٢٦٢  
 - شكل (٨-١١) : نموذج مقترح للجمعية الوطنية للتقويم ..... ٢٦٧  
 - شكل (٨-١٢) : نموذج مقترح لتقويم الاتصال بين وزارة التربية  
 والمدارس ..... ٢٧٤



٢٧٥	.....	شكل (٨ - ١٣) : ترتيب خطوات التخطيط
٢٧٧	.....	شكل (٨ - ١٤) : قائمة رذن للاتجاهات نحو التغيير
٢٧٩	.....	شكل (٨ - ١٥) : نموذج مراحل اعداد المعلم
٢٨١	.....	شكل (٨ - ١٦) : نموذج للكفاءات الالاصفية للمعلم ومحتواها
٢٨٢	.....	شكل (٨ - ١٧) : مصادر التحصيل الدراسي



Wittrock, M.C., and Wiley, D.E., The Evaluation of Instruction. Issues and Problems. New York, Rinehart and Winston Inc. 1970. pp. vii.

Zais, Robert S. Curriculum: Principles and Foundations. New York: Crowell, 1976.

- Schaffarsik, Jon and Hampson, David H. Strategies for Curriculum Development. Berkeley, California: McCutcheon, 1975.
- Schlesingers, J.R.; Systems Analysis and the Political Process. Santa Monica: Rand Corporation, June 1967.
- Schmuck, Richard A., Runkel, Philip J., Arends, Jane H. and Arends, Richard I. The Second Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto: Mayfield Publishing Co., 1977.
- Scriven, Michael. The Methodology of Evaluation in Stake, Robert (Ed.), Perspective of Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago: Rand McNally and Co., 1967. pp. 40-43.
- Searles, John E. A System for Instruction. Scranton, Pa.: International Textbook Company, 1967.
- Sergiovanni, Thomas J. Handbook for Effective Department Leadership. Boston: Allyn and Bacon, 1977.
- Smith, R.C., The Design of Instructional Systems. Alexandria: George Washington University, Sumner: AD, 664, 054, Nov 1966.
- Stake, Robert. "The Countenance of Educational Evaluation." Teachers College Record, 68, 523-540, April 1967.
- Stake, R.E., Language Rationality and Assessment in Peatty. Witt (Ed.), Improving Educational Assessment and An Inventory of Measures of Affective Behaviour. (Washington D.C. Association for Supervision and Curriculum Development 1969).
- Stufflebeam, Daniel. Educational and Decision Making. Itasca, Ill. Beacock Publishers, 1977.
- Stufflebeam, Daniel L. "Meta-Evaluation." Speech presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, Chicago, Illinois, 1974.
- Sturges, A.W., "Forces Influencing the Curriculum." Educational Leadership 34, 1 (October 1976, pp. 40-43).
- Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jevanovich, 1962.
- Thayer, Lee. Communication and Communication Systems. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, Inc., 1968.
- Willis, Verna J. "Educational Technology: A Valuable 'Third Ton: a' in Second Language Classrooms." Educational Technology. Eng wood Cliffs, N.J.: Education Technology Publications, XIX, 8 (ust, 1979).

### المراجع العربية

جابر عبد الحميد جابر ، طاهر عبد الرزاق ، أسلوب النظم بين التعليم  
والتعلم - القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧٨ •





دار الكتب والوثائق القومية  
شارع عبدالخالق شوبران ٢٢